

2/1

Tr. H. Kõrvald  
 Eesti NSV Riiklik Raamatukogu

# Nõukogude KOOL

11

1962

---





# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XX AASTAKÄIK

NR. 11

NOVEMBER

1962

## Nelikümmend viis saavutusrohket aastat

Inimühiskonna ajaloos on palju tähelepanuväärseid sündmusi. Kuid ükski sündmus maailma ajaloos ei puudutanud nii sügavalt rahvaste elu põhialuseid ega avaldanud nii tugevat ümberkujundavat mõju inimkonna arengu kõikidele protsessidele kui Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooniga algas uus ajastu inimühiskonna arengus — kapitalismi hävitamise ja kommunismi võidukäigu ajastu. Uhel maailma suuremal maal — Venemaal — murdis Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon läbi imperialismi ahelast, vabastas töörahva kapitalismi orjusest ja tõi ta võimule. Selle tulemusena rajati uut tüüpi riik — Nõukogude riik, kus kehtestati uut tüüpi demokraatia — demokraatia töörahva jaoks. Venemaa asus sotsialismi teele.

Sotsialismi ehitamisel Venemaal esines loendamatu raskusi. Meie maal möllas laostav sõda. Rahvusvahelise reaktsiooni ja sisemise kontrrevolutsiooni ühendatud jõud ründasid noort Nõukogude vabariiki, püüdsid kohe alguses tõkestada inimkonna teed sotsialismile.

Kuid nõukogude rahvas, keda juhtis võitluses karastatud Lenini partei, suutis kõigist raskustest jagu saada. Maailma esimene tööliste ja talupoegade riik — Nõukogudemaa — lõi tagasi rahvusvahelise imperialismi ja sisemise kontrrevolutsiooni ühendatud jõudude metsikud rünnakud. Ta suutis võita kõik raskused, mida olid tekitanud majanduslik blokaad ja imperialistide teised Nõukogude-vastased mahhinatsioonid, ning muutus kiiresti võimsaks sotsialistlikuks tööstus- ja kolhoosirrigiks.

Raske katsumus Nõukogudemaale olid Teise maailmasõja aastad. Hamburi relvastatud Saksa fašistlik sõjavägi tungis kallale meie maale, püüdis hävitada sotsialismimaad ja suruda nõukogude rahvad kapitalismi orjusesse. Hitler lootis, et Nõukogude Liit variseb kokku tema armee löökide all. Kuid ta eksis sama rängalt nagu imperialistlikud kiskjad Kodusõja ja välismaise interventsiooni aastailgi. Suures Sotsialistlikus Oktoobrirevolutsioonis sündinud riik purustas välismaise rõõvballataja ja väljus sõjast veelgi tugevamana kui enne. Nõukogude rahva võit Suures Isamaasõjas tõestas kogu maailmale, kui suured eelised on sotsialistlikul süsteemil kapitalistliku süsteemiga võrreldes.

Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist on möödunud kõigest 45 aastat, millest ligi 20 aastat kulus pealesunnitud sõdadele ja nendes laostatud majanduse taastamisele. Kuid tulemused, mida Nõukogude riik on saavutanud selle aja jooksul, on lausa hämmastavad. Niisugust progressi ei ole võimaline saavutama ükski kodanlik riik isegi sadade aastatega. Sotsialism on nõukogude rahva kangelasliku tööga Kommunistliku Partei juhtimisel meie maal lõplikult ja täielikult üles ehitatud. Me oleme juba asunud rajama kommunistlikku ühiskonda.

Oktoobrirevolutsioon vabastas Venemaa rahvad mõisnike ja kapitalistide rõhumisest, andis neile vaba elu ja avarad arenguperspektiivid. Vaimustus, millega Nõukogude inimesed hakkasid ehitama uut elu, võitis kõik takistused. Töörahvas asus oma loova energiaga meie riigi ees seisevate ülesannete täitmisele ja saavutas ajaloos enneolematu edu.

Kui heita pilk meie maale praegu ja võrrelda teda sellega, mis ta oli minevikus, näeme, et meie kodumaa ilme on tohutult muutunud. Tsaristlik Venemaa oli sepahaamri ja käru maa, puuadra ja voki maa. Masinatega oli ta varustatud 10 korda halvemini kui





Ameerika Ühendriigid ja 5 korda halvemini kui Saksamaa. Revolutsioonitöeline Venemaa tööstustoodang oli 8 korda madalam kui Ameerika Ühendriikides. Nüüd aga on Nõukogude Liit eesrindliku tehnika, ülivõimsate tööpinkide ja ülitäpsete aparaatide maa, automaatliinide, elektronarvutusmasinate ja kosmoselaevade maa. 1961. aastal andis meie masinaehitus- ja metallitööstus 350 korda rohkem toodangut kui 1913. aastal. Meie maa tööstustoodang aga moodustab üle 60 protsendi Ameerika Ühendriikide toodangust. Iga-aastane tööstustoodang ühe elaniku kohta suureneb meil 1913. aastast kuni 1961. aastani keskmiselt 8,2%, Ameerika Ühendriikides aga kõigest 0,6%.

Tsaari-Venemaal peeti puu, õlgede ja niine maaks, kus valitses tõeline metallinälg. Nüüd on Nõukogude Liit terase ja alumiiniumi, tsemendi ja plastmasside maa. 1961. aastal toodeti meil malmi 51, terast 71, valtsmetalli 55, kivisütt 511 ja naftat 166 miljonit tonni. Me toodame terast peaaegu niisama palju kui Inglismaa, Saksa Föderatiivne Vabariik ja Prantsusmaa kokku. Terase, malmi, söe, nafta ja tsemendi tootmise absoluutses kasvus ületame me Ameerika Ühendriike.

Enne revolutsiooni tuli Venemaal elektrienergiat ühe inimese kohta ainult 0,007 kW. Nüüd tuleb Nõukogude Liidus iga elaniku kohta juba üle 0,3 kW ehk umbes 2 korda rohkem elektrienergiat kui kogu maakeral iga inimese kohta keskmiselt. Me toodame praegu elektrienergiat üle 300 miljardi kilovatt-tunni, s. o. ligikaudu 160 korda rohkem kui 1913. aastal.

Rasketööstuse arendamise tõttu suureneb meil pidevalt rahvatarbekaupade — riide, jalatsite, suhkru ja teiste elanikkonnale vajalike kaupade tootmine.

Palju on mõeldud aastail ära tehtud teravilja ja tehniliste kultuuride külvipinna laiendamisel ning saakide suurendamisel, samuti loomakasvatussaaduste tootmise laiendamisel. Kasahstanis, Siberis jt. meie maa idarajoonides on üles haritud 42 miljonit ha uudis- ja jäätmaad. Põllumajanduse kogutoodang on 1953. aastast kuni 1961. aastani suurenenud 1,6 korda. Teravilja kogutoodang kasvas samal ajavahemikul 5,36 miljardilt puudalt 8,422 miljardi puudani, lihatoodang (tapakaalus) 5,8 miljonilt 8,8 miljoni tonnini, piimatoodang 36,5 miljonilt 62,5 miljoni tonnini ja suhkrupeedi 3,434 miljonilt tonnilt rohkem kui 8,4 miljoni tonnini. See on võimaldanud müüa elanikkonnale rohkem põllumajandussaadusi, paremini rahuldada tema vajadusi. Nii müüdi mullu elanikkonnale piima ja piimasaadusi 1,7, lihasaadusi 1,5 ja mune 1,7 korda rohkem kui 1957. aastal.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon päästis meie maa rahvad viletsusest ja lõi tingimused kultuurseks ning jõukaks eluks. Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus hoolitsevad väsimatult nõukogude inimeste heaolu tõusu eest.

Revolutsioonitöelisel Venemaal oli tööliste elu ränkaskas. Tööpäev oli pikk ja palgaga sai vaevalt ära elada. Paljud tööliselased ürgastes, talupoegadel oli maapuudus. Igal kolmandal perekonnal küllas ei olnud hobust. Suurem osa talupoegi toitus väga halvasti, sest suur osa saagist kulus maksudeks. Iga aasta laostusid tuhanded talupojad, kes täienasid linnades töötute armeed.

Sotsialism tõi rahvastele parema elu. Tööraha ränk nuhtlus, tööpuudus, on ammu kadunud. Tööliste reaalpalk, kaasa arvatud tööpuuduse kaotamine ja tööpäeva lühendamine, on nõukogude võimu aastail suurenenud 5,8 kordseks, talupoegade reaalitud aga 6-kordseks. Töötajate kodudesse on ilmunud gaas, elektrivalgus, televiisor, raadio, raamatud, ajalehed. Korteriüür on meie maal madalam maailmas. Elluviimisel on elanikkonnalt võetavate maksude kaotamise seadus. Kapitalistlike maade töötajad saavad natsionaalsest tulust ainult väikese osa, kuid lõviosa voolab kapitalistide taskutesse. Meil aga läheb iga aastaga kasvavast natsionaalsest tulust kolmveerand töötajate isiklike vajaduste rahuldamiseks.

Kui siia lisada veel elanikkonna tasuta meditsiiniline teenindamine, töötajate parandamine, rahvatarbekaupade tootmise suurendamine ja nende kvaliteedi tõus, elamuehituse ennetähtaegne ulatus, tasuta haridus, koolivõrgu laiendamine, elukondliku teenindamise parandamine jpm., on pilt nõukogude inimeste heaolu tõusust vee'gi selgem. Eks kinnita seda ka inimese keskmise eluea pikenemine meie maal: 32-ilt aastalt enne Oktoobrirevolutsiooni on see käesoleval ajal tõusnud 69 aastani. Üldse on suremus NSV Liidus 1913. aastaga võrreldes vähenenud 4,2 korda. Kui 1913. aastal oli iga 1000 elaniku kohta Venemaal 30,2, Prantsusmaal 19,0 ja Ameerika Ühendriikides 13,2 surmajuhtu, siis 1960. aastal oli pilt järgmine: NSV Liidus 7,2, Prantsusmaal 11,4 ja Ameerika Ühendriikides 9,5 surmajuhtu.

Me oleme uhked selle üle, et harimatust Venemaast, kus 80% elanikkonnast oli kirjaoskamatu, on saanud nõukogude võimu aastail kõige haritum riik maailmas. Nõukogude teadus on vallutanud juhtivad positsioonid tähtsamatel teadusaladel.

Revolutsioonitöelisel Venemaal oli kõrgema ja kesk-eriharidusega inimesi alla 300 000. Viimase üleliidulise rahvaloenduse andmeil 1959. a. oli NSV Liidus ligikaudu 13,5 miljo-



nit kõrgema, lõpetamata kõrgema ja kesk-eriharidusega inimest, 45 miljonit aga on lõpetanud üldharidusliku keskkooli. Kõrgemates õppeasutustes õpib meil üle 2 korra rohkem üliõpilasi kui kõigi Euroopa kapitalistlike riikide kõrgemates õppeasutustes kokku.

Kõrgema ja kesk-eriharidusega töötajaid on meie rahvamajanduses praegu 46 korda rohkem kui revolutsioonielisel Venemaal. Inseneride arv NSV Liidus ületab 2 korda inseneride arvu Ameerika Ühendriikides. Meie kõrgemad õppeasutused saavad igal aastal ellu 3 korda rohkem insenere kui Ameerika Ühendriikides. Teaduslike töötajate arv on suurenenud nõukogude võimu aastail ligikaudu 40 korda.

Teadlaste, inseneride ja tehnikute arvu kasv, hoolitsus nende soodsate töötingimuste eest ning julgete algatuste toetamine — selles peitubki vastus küsimusele, miks Nõukogude Liidu teadusele kuulub tänapäeval juhtiv koht maailmas. 1954. aastal lasti NSV Liidus käiku esimene aatomielektrijajaam võimsusega 5000 kW. 1959. aastal läks merele aatomijäälohkuja «Lenin» — esimene tuumaenergeetika seadmetega pealveelaev ja kõige suurem jäälohkuja maailmas. Nõukogude Liit laskis esimesena välja Maa kunstliku kaasläse. Meie kosmoseraketid ületasid esimestena Maa külgetõmbejõu ja tõusid planeetidevahelistele trassidele. Me viisime esimestena oma vimpli Kuule ja fotografeerisime Kuu tagakülge. Esimesena sooritas kosmoselennu Nõukogude Liidu kodanik Juri Gagarin, tema järel German Titov ja seejärel tegid grupilennu Andrian Nikolajev ning Pavel Popovič. See on uus veenev tõend neist võimalustest, mis sotsialism inimese loovale geeniusetele annab ja mis üheski kodanlikus riigis pole mõeldav. Isegi tänapäeva kõige rikkam kapitalistlik maa — Ameerika Ühendriigid — on sunnitud tunnustama oma mahajäämust Nõukogude Liidust hariduse, inseneride ettevalmistamise ja kosmoselendude alal. Ja mis eriti oluline: meie maal kasutatakse teaduse ja tehnika saavutusi rahu otstarbel, inimeste heaolu huvides, Ameerika Ühendriikides aga esmajoones sõjalistel eesmärkidel.

Eesti rahvas astus sotsialismi teele üle kahekümne aasta hiljem kui vennasrahvad, alles 1940. aastal. Kuid seda suuremaid edusamme on meie vabariigis vennasrahvaste abiga saavutatud. Omaaegselt Eestist, imperialistide agraarkolooniast, on kujunenud arenenud tööstuse ja põllumajandusega vabariik: 1961. aastal oli tööstustoodangu väljalaske kogumaht Eesti NSV-s peaaegu 13 korda suurem kui 1940. aastal. Eriti kiiresti arenevad meie rasketööstuse harud: energia-, põlevkivi- ja keemiatööstus, masina- ja aparaaditehnika.

Energeetika hoogsast arengust meie vabariigis räägivad arvud. 1940. aastal toodeti kodanlikus Eestis 190 miljonit kilovatt-tundi elektrienergiat. 1962. aastal aga toodetakse 4200 miljonit kilovatt-tundi ehk 22 korda rohkem. Iga elaniku kohta toodetakse meil seega 3400 kilovatt-tundi elektrienergiat, s. o. märksa rohkem kui Lääne-Saksamaal, Prantsusmaal või Inglismaal. Ometi on need riigid Lääne-Euroopas tööstuslikult kõige arenenumad. Vabariigi masina- ja metallitööstuse kogutoodang kasvas 1945. aastast kuni 1960. aastani 23,2 korda.

Sugugi vähem iseloomulik pole kergetööstusharude kasv. Kodanlikus Eestis valmistati aastas puuvillast riidet 22,8 miljonit jooksvat meetrit. Nõukogude Eestis aga valmistatakse seda tänavu 122,9 miljonit jooksvat meetrit. Linase riide toodang on kasvanud 2,4 miljonilt jooksvalt meetrilt 9 miljoni jooksva meetrini. Umbes samas proportsioonis on suurenenud ka siidi, villase riide ja jalatsite tootmine. Toiduainetetööstus annab kala 22 800 tonni asemel (1939. aastal) 104 500 tonni. Tunduvalt on suurenenud piima, või, juustu, peekoni jne. tootmine.

Rahvamajandusega võrdses tempos on arenenud ka Nõukogude Eesti sotsialistlik kultuur. See on arusaadav, sest ainult sotsialistlikus ühiskonnas on kultuur ja haridus tehtud kättesaadavaks kogu rahvale. Praegu õpib vabariigi üldhariduslikes koolides ning kõrgemates ja kesk-erilõppeasutustes 2 korda rohkem inimesi kui 1940. aastal. Iga 10 000 elaniku kohta tuleb meil 125 üliõpilast, Lääne-Saksamaal aga kõigest 34.

Näidete loetelu võiks jätkata, kuid piisab sellestki, et mõista, millised avarad perspektiivid avas sotsialism eesti rahvale. Üksnes sotsialismi tingimustes ja NSV Liidu rahvaste vennalikul toetusel suutis Nõukogude Eesti saavutada majanduse ja kultuuri enneolematu tõusu ning jõuda kommunismiehitajate ridadesse.

Sotsialismi ehitamine Nõukogude Liidus, millele pani aluse Suur Sotsialistlik Oktoobri-revolutsioon, on lõpule viidud. Aasta tagasi toimus NLKP ajalooline XXII kongress. Kongressil võeti vastu riidi uus programm, milles on kavandatud kommunismi ehitamine meie maal. Partei ja nõukogude rahva ette on seatud suured ja vastutusrikkad ülesanded. Kuid iga Nõukogudemaa inimene teab, et nende täitmine ei tule iseendast, vaid oleneb meie ühiskonna iga liikme kõige aktiivsemast osavõtust kommunismi ehitamisel. Meie suurejoonelised plaanid said partei ja rahva käesoleva aja peamiseks ülesandeks. Suure vaimustusega, täis otsustavust ja energiat asus meie rahvas kommu-



nismi ehitamise praktiliste ülesannete täitmisele. Ja kuigi kongressist on möödunud ainult aasta, on selle ajaga jõutud paljugi teha kongressi otsuste elluviimiseks, partei programmi täitmiseks.

NSV Liidu Ministrite Nõukogu juures asuva Statistika Keskvalitsuse teadaandest NSV Liidu tööstuse 1962. a. III kvartali ja 9 kuu riikliku plaani täitmise tulemuste kohta, mis avaldati ajakirjanduses, näeme, et kongressijärgne aasta on toonud uut edu meie rahvamajanduses. Nõukogude rahvas viib edukalt ellu partei XXII kongressi otsuseid. Üheksa kuu tööstustoodang suurenes möödunud aasta sama perioodiga võrreldes 9,5%. Tänavu toodeti möödunud aasta vastava perioodiga võrreldes rohkem: malmi 3,3 miljonit tonni, terast 4 miljonit tonni, valtsmetalli 3,1 miljonit tonni, naftat 14,9 miljonit tonni, elektrienergiat 27 miljardit kilovatt-tundi jne.

Rahvatarbekaupu toodeti samal perioodil rohkem: nahkjalatseid 10 miljonit paari, villast ja siidriit 97 miljonit ruutmeetrit, televiisoreid 167 000 tükki, mööblit 117 miljoni rubla eest, liha (riiklikest tooraineressurssidest) 50 000 tonni jne.

Suur edasimineku on olnud meie kultuurielus. Möödunud õppeaastal oli üldhariduslikes koolides 39 miljonit õpilast, s. o. eelmise õppeaastaga võrreldes 2,9 miljonit rohkem. Töölis- ja maanoorte koolides õppijate arv kasvas peaaegu poole miljoni võrra. Käesoleval kevadel lõpetas keskkooli 800 000 noort. Kõrgema kooli lõpetas käesoleval aastal ligi 320 000, kesk-eriõppeasutuse aga üle 445 000 spetsialisti. Kokku sai meie rahvamajandus ligi 765 tuhat kõrgema ja kesk-eriharidusega spetsialisti.

Suuri saavutusi on meil teaduse ja tehnika valdkonnas. Meie maa teaduslikes ja kõrgemates õppeasutustes töötab praegu üle 400 000 teadusliku töötaja. Teaduslikke asutusi oli meil aasta algul 4172. Uusi võite võime täheledada kosmose uurimisel.

Uue hoo ja innuga, mille andis meie rahvale Kommunistliku Partei XXII kongress, töötatakse kõigil aladel. Täna paremini kui eile, homme paremini kui täna — see on iga nõukogude inimese lipukiri kommunismi ehitamisel.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni tähtsus ei piirdu ainult Venemaa rahvaste sotsiaalse, rahvusliku ja vaimse vabastamisega rõhumisest ja neile helge ning rõõmuküllase elu loomisega. Juba algusest peale oli tal määratu suur rahvusvaheline tähtsus. Oktoobrirevolutsioon pani liikvele kogu ekspluateeritavate maailma. Oktoobrirevolutsiooni mõjul toimusid revolutsioonid ja tööliste väljaastumised Saksamaal, Austria-Ungaris ja mitmetes teistes kapitalistlikes maades. Revolutsiooni mõju avaldus tohutu jõuga kolooniates ja sõltuvates maades. Võitlusele tõusis peaaegu kogu Aasia, keda oli sajanud orjuses peetud, vabadusvõitlusesse astusid Aafrika ja Ladina-Ameerika orjastatud rahvad.

Oktoobrirevolutsioon purustas imperialismi ahela selle kõige nõrgemas lülis, Venemaal. Uhel kuuendikul maakerast heisati sotsialismi lipp, vabaduse lipp. See ajalooline sündmus kõigutas juurteni kapitalismi aluseid ja lõi talle surmahaava. Oktoobrirevolutsioon oli kapitalismi üldkriisi teravnemise väljendus ja ühtlasi tegur, mis kiirendas selle kriisi süvenemist. Rahvusvahelisel areenil tekkis esmakordselt riik, kes kuulutas välja ülla rahuloosungi ja hakkas rahvaste ning maade vahelistes suhetes ellu viima uusi põhimõtteid. Inimkond sai kindla kantsi oma võitluses vallutussõdade vastu, rahu ja rahvaste julgeoleku eest.

Pärast Oktoobrirevolutsiooni oli noor tööliste ja talupoegade riik üksinda. Ta pidi sotsialismi ehitama oma jõududega. Kapitalistlikud riigid lootsid, et Nõukogude riik ei suuda sellega toime tulla ja hävib. Kuid meie maa tugevnes ja temast sai võimas sotsialistlik riik, kelle autoriteet rahvusvahelises elus järjest suureneb. Sotsialism, mille paratamatut saabumist olid teadlikult ette kuulutanud Marx ja Engels ning mille üles-ehitamise plaani kavandas Lenin, muutus Nõukogude Liidus tegelikkuseks.

Sotsialismi ideed võidavad kapitalismi poolt rõhutatud rahvaste hulgas üha rohkem poolehoidjaid. Nõukogude Liidus, kes võitleb rahvaste võrdsuse ja vabaduse, rahu ja riikidevahelise rahuliku koeksisteerimise ning häbitava koloniaalistiteemi likvideerimise eest, näevad rõhutatud rahvad oma elu korraldamiseks suurt ja õilist eeskuju. Nõukogude Liidu saavutused annavad neile nende õiglases võitluses rõhujate vastu uut jõudu ja indu. Nad õpivad meie maa kogemustest.

Saksa fašismi ja Jaapani militarismi purustamine Teises maailmasõjas, milles otsustavat osa etendas Nõukogude Liit, lõi osale Euroopa ja Aasia maade rahvastele soodsad tingimused kapitalistide ja mõisnike võimu kukutamiseks. Sotsialismi teele on asunud Bulgaaria, Hiina, Korea, Poola, Rumeenia jt. rahvad, kes üheskoos Nõukogude Liiduga moodustavad sotsialistliku leeri. On välja kujunenud sotsialismi maailmasüsteem — sotsiaalne, majanduslik ja poliitiline sõprusliit, kuhu kuuluvad vabad ja suveräänsed rahvad, kes sammuvad sotsialismi ja kommunismi teed.

Sotsialistlikud revolutsioonid Euroopa ja Aasia maades andsid uue hoobi imperia-



lismi positsioonidele. See oli maailma ajaloos kõige suurem sündmus pärast 1917. aasta Oktoobrirevolutsiooni. Siitpeale ahenes kapitalismi mõjusfäär veelgi, sotsialism aga võidab järjest uusi poolehoidjaid. Uut elu ehitab kangelaslik Kuuba rahvas, Nõukogude Liidu eeskujul hakkavad uut ja õnnelikku elu ehitama koloniaalikest vabanenud noored Aafrika ja Aasia riigid.

Sotsialistlik maailmasüsteem sammub kindlalt otsustava võidu poole majanduslikus võistluses kapitalismiga. Sotsialistliku maailmasüsteemi majandus areneb võrratult kiiremas tempos kui kapitalismi majandus. 1955. aastal moodustas sotsialismimaade osa maailma tööstustoodangus 27%, 1960. aastal oli see tõusnud ligikaudu 36%-ni. Juba lähemal ajal tagab ta oma ülekaalu kapitalistlikust maailmasüsteemist tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise üldmahult. Järjest rohkem kasvab sotsialistliku maailmasüsteemi mõju ühiskonna arenemise käigule rahu, demokraatia ja sotsialismi huvides.

Sotsialism võitleb rahu eest, rahuliku koeksisteerimise eest riikide vahel. Sotsialismileeril ei ole tarvis sõdu, vaid rahu, mis võimaldab teha loovat tööd, ellu viia kavandatud plaane inimkonna hüvanguks.

Juba esimestel tundidel ja päevadel pärast Oktoobrirevolutsiooni püstitas Nõukogude riik rahuloosungi: «Rahu maailmale! Sõda sõjale!» Selles üleskutses sisaldasid rahvusvaheliste suhete uued, kõrged ja üllad printsiibid, mida võis esitada ainult revolutsiooniline rahvas, ainult võidukas proletariaat. Need printsiibid olid sündinud sotsialistliku riigi rüpes, nende eesmärk oli kindlustada rahu kõigile rahvastele, viia ellu kõikide maade rahuliku koeksisteerimise poliitikat, olenemata sotsiaalsest ja poliitilisest korrast.

Need õiglased rahu ja sõpruse printsiibid rahvaste vahel on Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse välispoliitika aluseks. Nõukogudema on rahu kuulutaja ja kaitsja. Rahvaste teadvuses saab järjest küpsemaks veendumus, et sotsialismi ja kommunismi tee on ühiskonna arenemise ainuõige tee, mis toob tööinimestele vabanemise hävitus-sõdadest, materiaalse heaolu tõusu ja tõelise vabaduse.

Nõukogude Liit täidab aega kõigi töötajate, kõigi rahuarmastavate rahvaste eluliste huvide püsiva, järjekindla kaitsja suurt internatsionaalset kohust. Selle kujukaks tõendiks on Nõukogude Liidu delegatsiooni tegevus Ühinenud Rahvaste Organisatsioonis: teda toetavad sotsialismimaad ja teised rahuarmastavad rahvad.

Nõukogude Liidu ettepanekud arutada ÜRO-s selliseid küsimusi, nagu üldine ja täielik desarmeerimine, kolonialismi likvideerimine ja kõigile rahvastele ning maadele iseiseseisvuse andmine jt. leiavad nii sotsialistlike maade kui ka kogu progressiivse inimkonna kõige palavamad toetust. See on täiesti arusaadav, sest nendel aktuaalsetel probleemidel on väga suur tähtsus praeguse põlvkonna ja tulevaste põlvkondade saatuse kujunemisel.

Kuid rahu kindlustamine rahvaste vahel ei meeldi Lääne imperialistidele, nad ei soovi rahvusvaheliste suhete arenemist rahvastele soodsas suunas. Monopolide survele, kes saavad võidurelvastumisele tohutuid kasumeid, panevad imperialistlikud riigid toime igasuguseid provokatsioone, et pinevil hoida rahvusvahelist olukorda. Tuumakatsetused atmosfääris, salajaste luuresatelliitide väljasaatmine, luurelennukite U-2 tegevuse laiendamine, provokatsioonid Kuuba ja Saksa Demokraatliku Vabariigi vastu, sõjaliste blokkide tegevuse aktiveerimine jm. — kõik see näitab imperialistlike riikide tõelisi kavatsusi. Nende eesotsas on Ameerika Ühendriigid. Niisugune kurss rahvusvahelistes suhetes imperialistidele midagi head ei too.

Järjekordseks tunnistuseks Nõukogude Liidu rahumeelsest välispoliitikast on meie valitsuse juhi N. S. Hruštšovi konstruktiivsed ettepanekud, ettevõetud abinõud sõjalise kriisi likvideerimiseks Kariibi mere basseinis, mis tekkis Ameerika Ühendriikide agressiivse tegevuse tõttu vabaduse saare — Kuuba vastu.

Meie muidugi ei kardaks agressorite sõjakaid septsusi. Imperialistliku diktaadipoliitika ajad on jäädavalt möödas. Jõud on nüüd meie poolel. Rahvusvaheline olukord on praegu selline, et Nõukogude Liit, kõik sotsialismimaad ja rahuarmastavad rahvad on suutelised jahutama sõjaõhutajate üleliia tuliseid päid.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon avas tee inimkonna õnnele — kommunismile. Möödunud 45 aasta jooksul on sotsialismi ja kapitalismi vahekordades toimunud suured muudatused sotsialismi kasuks. Nõukogude rahva suur edu kommunismi rajamisel meie maal ja Nõukogude riigi mõju kasv rahvusvahelises elus innustavad meid loovale tööle inimkonna õnne nimel. Suure Oktoobrirevolutsiooni 45. aastapäeval vaatab nõukogude rahvas julgelt ja kindlalt tulevikku.



# Tänapäeva kodanliku sotsioloogia kriis

E. MATROV,

Tartu Riikliku Ülikooli filosoofia kateedri vanemõpetaja

Käesolev ajastu erineb kvalitatiivselt inimkonna ajaloo kõigist eelnevatest perioodidest. Tema peamiseks sisuks on kapitalismi seaduspärane asendumine kommunismiga, kapitalismi langus ja sotsialismi maailmasüsteemi pidev kasvamine ning tugevnemine.

«Käesolev ajastu, mille peamise sisu moodustab kapitalismilt sotsialismile üleminek, on kahe vastandliku ühiskonnasüsteemi võitluse ajastu, sotsialistlike revolutsioonide, imperialismi kokkuvõrsemise ja koloniaalsüsteemi likvideerimise ajastu, üha uute rahvaste sotsialismi teele asumise, kogu maailmas sotsialismi ja kommunismi võidulepääsu ajastu,» on öeldud Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmis.

Kapitalismi kommunismiga asendumise maailmaajalooline protsess peegeldub vältimatult ka ideoloogia valdkonnas. Kommunistlikud ideed, vallutades ikka uute ja uute miljonite inimeste teadvust, on saanud tänapäeva juhtivaks jõuks. Praegu käib äge võitlus kahe ideoloogia — kommunistliku ja kodanliku ideoloogia vahel.

Selles olukorras mobiliseerib monopolistlik kodanlus kõik tema kasutuses olevad poliitilised ja ideoloogilised vahendid sotsialismi moonutamiseks ja marksismi-leninismi laimamiseks, kapitalismi põhialuste kaitsmiseks ja õigustamiseks.

Partei programmis on öeldud, et «kodanliku ideoloogia liigid ja vormid, töörahva petmise meetodid ja vahendid on mitmekesised. Kuid nende olemus on üks ja seesama — kaitsta iganenud kapitalistlikku korda. Monopolide võimu ideeline põhjendamine, ekspluateerimise õigustamine, ühiskondliku omanduse ja kollektivismi laimamine, militarismi ja sõja ülistamine, kolonialismi ja rassismi õigustamine, vaenu ja vihkamise õhutamine rahvaste vahel — sellised on ideed, mis läbivad tänapäeva kodanluse poliitilisi ja majanduslikke teooriaid, filosoofiat ja sotsioloogiat, eetikat ja esteetikat.»

Suur osa tööliste ideoloogilisel mõjutamisel on kodanlikul sotsioloogial. Tema ülesandeks on hoida rahvahulki kodanliku ideoloogia küttes, võidelda kommunistliku ideoloogia mõju vastu.

Kõige teravam as sotsioloogilises võitluses on tänapäeval tähtsaim kaasaegse kodanliku sotsioloogia kontseptsioonide ebateadusliku, reaktsioonilise olemuse paljastamine, selle kui monopolistliku kapitalismi teenri ja kannupoisi osa näitamine.

\*

Kaasaegset kodanlikku sotsioloogiat iseloomustab mitmesuguste voolude ja koolkondade äärmine kirevus. Selle põhisuunad on: empiiriline sotsioloogia, psühholoogiline suund, geopolitika, mikrosotsioloogia, bioloogiline suund, tehnokraatia, ajaloo filosoofia jt. Tema esindajad kuulutavad, et see fakt kõnelevat kodanliku sotsioloogia «tõusust». Tegelikult aga annab niisugune voolude rohkus tunnistust eelkõige sellest, et kodanlik ühiskondlik mõte elab praegu üle tõsist langust.

Üks kaasaegse kodanliku sotsioloogia põhijoon on antikommunism. NLKP programmis näidatakse, et «imperialismi peamiseks ideelis-poliitiliseks relvaks on antikommunism, mille põhisisuks on sotsialistliku korra laimamine, kommunistlike parteide poliitika ja eesmärkide, marksismi-leninismi õpetuse võltsimine».

Kodanliku sotsioloogia esindajad peavad vihast võitlust marksismi-leninismi vastu. Ideoloogilise võitluse teraviku suunavad lääne sotsioloogid eelkõige marksismi-leninismi teoreetiliste aluste, eriti ajaloolise materialismi põhiteaside vastu. Eesrindlike marksistlike ideede vastu võitlemiseks kasutavad kodanlikud sotsioloogid igasuguseid vahendeid ja



meetodeid. Igal aastal antakse välja sadu raamatuid, tuhandeid brošüüre ja artikleid, mis võltsivad marksismi-leninismi teooriat ja sotsialistlikku ülesehitustööd.

Tänapäeva kodanlik sotsioloogia suhtub vaenulikult mitte ainult marksismisse-leninismisse, vaid ka kõigesse sellesse, mida saavutas progressiivne kodanlik mõte kapitalismi tekkeperioodil. Nii kritiseerivad prantsuse sotsioloog Gurvitch ja ameerika sotsioloog Moore kogumiku «Kahekümnenda sajandi sotsioloogia» eessõnas XIX sajandi kodanlike mõtlejaid nende püüu eest «ühiskondlikus elus domineerivat tegurit» leida, «sotsioloogilisi seadusi otsida ja formuleerida».

Teine väga tähtis kodanliku sotsioloogia kriisi iseloomustav joon tänapäeval on kapitalismi apoloogia iseloomu oluline muutumine.

Kõik kodanliku sotsioloogia suunad ja koolkonnad teenivad imperialistliku kodanluse klassivõimu ja reaktsioonilise poliitika õigustamise eesmärke. Lääne sotsioloogid teevad praegu suuri jõupingutusi selleks, et kõigi vahendite ja meetoditega maskeerida maailma kapitalistliku süsteemi üldkriisi edasist süvenemist ning esitada kodanlikku korda «paratamatuna» ja «igavesena».

Kuid imperialismi otsene kaitsmine muutub Lääne sotsioloogidel siiski järjest raskemaks ja keerulisemaks. Nad ei suuda enam vanade meetodite ja teooriatega hoida töötajaid kodanluse mõju all, sest elu on teinud pihuks ja põrmuks kapitalismi kaitsmise endised argumentid. Kattes end teise rüüga, otsivad nad uusi põhjendusi ja teid tööraha petmiseks. Kodanlike sotsioloogide jõupingutused on praegu suunatud peaaesjalikult sellele, et varjata imperialismi olemust, esitada teda kui mingit « uut » ühiskondlikku korda, millel pole XIX sajandi kapitalismile omaseid puudusi ega pahesid.

«Püüdes hoida rahvahulki vaimeses vangistuses, leiutavad kodanliku korra kaitsjad üha uusi «teooriaid», mis maskeerivad kodanliku korra ekspluataatorlikku olemust, ilustavad kapitalismi,» on öeldud partei programmis.

Lääne sotsioloogid püüavad näidata, nagu oleks kapitalistlik omand seoses aktsionäride koondiste tekkimisega oma olemust muutnud, sest tootmisvahendid olevat nii saanud paljude miljonite inimeste korporatiivseks omandiks. Kapitalistid, muutunud rantjeedeks, olevatki juba faktiliselt kaotanud õiguse mis tahes kontrollile oma omandi üle.

Muidugi, kapitalismile, eriti tema viimasele staadiumile — imperialismile — on omane kapitali valdamise eraldumine selle kapitali tootmise rakendamisest, rantjee isikutest, kes kapitali vahetult kasutavad. Selline olukord ei ole aga mingil määral viimane ega vii kunagi kapitalistide võimu kaotamisele.

Tegelikult on monopolistlike koondiste ülemvõim muutnud ainult kapitalistliku omandi vormi, jättes täiesti puutumata tema olemuse. Vahe on vaid selles, et kui varem, monopolieelse kapitalismi ajajärgul, iga kapitalist valdas tootmisvahendeid omaette, siis nüüd, imperialismi epohhil, valdavad nad neid ühiselt, gruppina. See monopolistlik kodanlus, kelle käsutuses on aktsiate kontrollpakid, on faktiliselt kapitalistlike ettevõtete täievoliline omanik.

Teiseks teguriks, mis olevat aidanud kapitalistliku omandi iseloomu muuta, peavad kodanlikud sotsioloogid aktsiate ostmist üksikute tööliste poolt. Sel viisil saavat töölised ja teenistujad just nagu ettevõtete kaasomanikeks. Sellega toimuks nagu «kapitali demokraatiseerumine».

Tegelikult ei muuda ühe või mitme aktsia ostmine üksikute tööliste poolt mingil määral kapitalismi loomust, sest ta ei tähenda mingit omandi ümberjaotamist.

Nii näiteks kuulub Ameerika Ühendriikides praegu kõige varakamale kihile, keda on ainult 1% elanikkonnast, ligi 60% rahvuslikust rikkusest. Selle väikese monopolistide rühmituse käes on ligi 65—70% kõigist korporatsioonide aktsiatest, üks kümnendik sellest ühest protsendist aga on enda kätte haaranud 35% kõigist USA aktsiatest. Inglise maal kuulub üle poole kogu rahvuslikust rikkusest 1%-le elanikkonnast.

Samal ajal on aktsiaid omavate tööliste arv kapitalistlikes maades äärmiselt väike. Ameerika Ühendriikides näiteks ei ole 98,6% -l tööstustööstest üldse ühtegi aktsiat.



Kodanlik sotsioloogia võltsib ka kapitalismi klassistruktuuri. Lääne sotsioloogid väidavad, et marksistlik mõiste klassist olevat tänapäeval vananenud ja see tulevat asendada sotsiaalse kihi mõistega. Niisuguste kihtide kogum annab «sotsiaalse stratifikatsiooni».

Kindlat ja selget kriteeriumi ühiskonna sotsiaalsete kihtide eraldamiseks kodanlikel sotsioloogidel ei ole. Nendesse kihtidesse kuuluvuse võivad määrata eriala või tegevusala, sissetuleku suurus, elamu tüüp, indiviidi temperament jne. III rahvusvahelisel sotsioloogide kongressil kõneles ameerika professor Marshall, et ühiskonna sotsiaalsetesse kihtidesse jaotamise aluseks võivad olla kõige mitmekesisemad tunnused: majanduslikud, sotsiaalsed, poliitilised, etnilised, religioossed jt.

Paljud tänapäeva kodanliku sotsioloogia esindajad pooldavad nn. «jaotusteooriat», mis püüab sotsiaalsete kihtide olemasolu põhjendada ainult sissetulekute ebavõrdsusega. Niiviisi mätsitakse kinni kapitalistliku ühiskonna klassideks lõhenemise tõeline põhjus — tootmisvahendite eraomandus.

«Otsida mitmesuguste ühiskonnaklasside põhilist eraldustunnust tuluallikas, tähendab asetada esikohale jaotussuhted, mis aga tegelikult on tootmissuhete tulemusel,» kirjutab V. I. Lenin.

Mitmed kodanliku sotsioloogia esindajad pooldavad sotsiaalsete kihtide olemuse suhte organisatorlik-tehnokraatiliselt vaatekohta. Selle kontseptsiooni kohaselt võetakse kihtideks jaotamisel aluseks inimeste administratiiv-organisatoorseid ja täideviivaid funktsioone. Nii jaotab ameerika sotsioloog Roethlisberger kõik kapitalistlikes ettevõtetes töötavad isikud viieks sotsiaalseks grupiks: 1) grupp, kes kannab vastutust ettevõtte eest tervikuna ja nimetatakse juhatuseks, 2) hõlmab järelevalve personali ja on ettevõtte kontrollorganiks, 3) tehnikaspetsialistid; 4) teenistujad ja 5) tööliised.

Selliseid ühesuguseid funktsioone täitvate inimeste grupid on kapitalistlikes ettevõtetes muidugi olemas. Vale oleks aga eeldada, et igaüks nendest gruppidest kujutab endast ühiskonna eri kihti või klassi. Erinevused klasside vahel on antagonistlikus ühiskonnas tingitud eelkõige sellest, et nende suhe tootmisvahenditega on väga erinev, mis omakorda tingib iga klassi teatava kindla osa ühiskondliku töö organiseerimises. Nii maskeerib organisatorlik-tehnokraatlik teooria tegelikult kapitalistliku ühiskonna klassideks lõhenemise tõelist põhjust.

Kodanlikus sotsioloogias on veel teisigi ebateaduslikke teooriaid ühiskonna sotsiaalse jagunemise kohta. Nende kontseptsioonide peamine eesmärk on võltsida kapitalistliku ühiskonna antagonistlike klasside olemasolu tõelist põhjust.

Marksism-leninism ei eita seda tõsiasja, et inimesed erinevad elukutselt, funktsioonidelt, mida nad täidavad tootmisprotsessis, sissetuleku suuruselt; neil on individuaalsed erinevused jne. Määravaks teguriks antagonistliku ühiskonna sotsiaalse struktuuri mõistmisel on aga klassidesse jaotamine.

Marksismi-leninismi klassikud lähtuvad ühiskonna klassidesse jaotamise aluste teaduslikust käsitusest. Kindlale tootmisviisile vastavad ajalooliselt kindlaksmääratud klassid. «Teatavasti tuleneb materiaalse tootmise vormist... ühiskonna teatav struktuur,» kirjutab Marx. Peamiseks tunnuseks, mis eraldab ühiskondlikke klasse üksteisest ning määrab kindlaks nende koha ühiskondliku tootmise süsteemis, on inimeste suhe tootmisvahenditega. See ühiskonna klassidesse jaotamise põhitunnus tingib lõppkokkuvõttes kõik teisedki klassierinevused.

Kapitalismi kaitsmise eesmärgke teenivad ka «üldise heaolu riigi», «inimsuhete teooria» ja mitmed teised kontseptsioonid.

Karmi kapitalistliku tegelikkuse faktid paljastavad halastamatult kodanlike sotsioloogide selletaolisi väljamõeldisi. Eksploateerimise tugevnemine, kriisid, krooniline tööpuudus ja klassivõitluse teravnemine näitavad kapitalistlike maade töötajatele selgesti seda laadi «teooriate» kogu valelikkust.

Tänapäeva kodanliku sotsioloogia kriisi tüüpiline iseärasus seisab selles, et tema



esindajad ei tegele üldteoreetiliste sotsiaalsete probleemide uurimisega. Eriti teravalt astuvad Lääne sotsioloogid välja marksismi-leninismi õpetuse vastu, et ühiskonna arenemise seadused on objektiivse iseloomuga ja ajaloo protsess progressiivne. Paljud kodanliku sotsioloogia koolkonnad ja suunad keelduvad ühiskondliku elu üldiste seaduspärasuste küsimust isegi idealistlikust seisukohast vaatlemast ning rõhutavad erilise visadusega tõusujoones kulgeva arenemisprotsessi puudumist. Nii kirjutab tuntud inglise sotsioloog T. H. Marshall, et «sotsioloogid ei tohi kulutada oma energiat laia üldistuste, universaalsete seaduste tagaajamisele, inimkonnast kui niisugusest üldise ülevaate saamisele».

Tõsi, mõned kodanliku sotsioloogia esindajad püüavad säilitada selle teaduse teoreetilist iseloomu, kuid seejuures muudavad nad ta tegelikult formaalseks distsipliiniks, mis ei uuri reaalselt toimuvaid ühiskondlikke protsesse, vaid tegeleb mitmesuguste sotsiaalsete mõistete süstematiseerimisega.

Enamiku kodanliku sotsioloogia esindajate eitav suhtumine ühiskonna arenemise üldistesse seaduspärasustesse, loobumine tänapäeva põhiliste ja aktuaalsete probleemide uurimisest on seletatav mitmete põhjustega. Eelkõige on see tingitud sellest, et kapitalismaade valitsev klass ei ole imperialismi ajastul objektiivsete ühiskonnaseaduste teaduslikust tunnetamisest ja kasutamisest huvitatud, sest ajaloo arenemise käik ei vasta tema klassihuvidele.

XX sajandil on ühiskondlikus elus toimunud grandioossed revolutsioonilised ümberkujundused. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon pani aluse uuele ajastule inimkonna elus — kapitalismi huku ja kommunismi võidu ajastule. Ajaloo suurim sündmus oli sotsialistliku maailmasüsteemi kujunemine.

Niisuguste põhiliste sotsiaalsete muutuste ees on kodanlik sotsioloogia jäänud täielikku teoreetilisse pankrotti. Lääne sotsioloogid ei suuda käesoleva epohhi nende põhiliste sotsiaalsete protsesside teaduslikku selgitust ja kapitalistliku korra igavese püsivuse põhjendamist ühendada.

NLKP programmis rõhutatakse, et «kodanlikud õpetused ja koolkonnad ei kannatanud välja ajaloo proovi. Nad ei suutnud ega suuda anda teaduslikku vastust küsimustele, mida elu esitab. Kodanlus ei ole enam suuteline pakkuma ideid, mis võiksid innustada rahvahulki. Järjest rohkem inimesi kapitalistlikes riikides ütleb end lahti kodanlikust maailmavaatest. Kodanlik ideoloogia elab üle sügavat kriisi».

Kodanliku sotsioloogia paljude koolkondade ja suundade eemaldumisel ühiskondliku elu üldiste seaduspärasuste uurimisest on ka omad gnoseoloogilised juured. Negatiivset mõju sotsioloogiale avaldas eelkõige neokantianism, mis ei tunnistanud ajaloolise arenemise objektiivseid seadusi. Samasugust mõju sotsioloogiale avaldasid ka subjektiivsed idealistlikud voolud, nagu pragmatism, neopositivism jt.

Kodanliku teoreetilise sotsioloogia pankrot sundis tema esindajaid otsima sotsiaalseteks uurimisteks uusi teid ja meetodeid. Omapärast «väljapääsu» kodanliku ühiskondliku mõtte kriisist näevad Lääne sotsioloogid selles, et asendavad sotsiaalsete protsesside sügava teoreetilise analüüsi peaaegselt uuritavate faktide ja nähtuste kirjeldamisega. Kogumikus «Kahekümnenda sajandi sotsioloogia» näidatakse, et kodanlik sotsioloogia «on praegu kirjeldav teadus, s. t. tema ülesandeks ei ole selgitada ja et tema otsustused on võrdselt loogilised ega ole üksteisele aluseks. See teadus rajaneb üksikute faktidel, mida ei ühenda üldine hüpotees».

Tänapäeva kodanlik sotsioloogia peab tema esindajate arvates olema eelkõige empiiriline teadus. Empiirilise sotsioloogia igakülgse arendamise teel püütakse maskeerida kodanliku ühiskondliku mõtte teoreetilist kriisi. Ameerika professor M. Arensberg tunnistab empiirilise sotsiaalse uurimise «kogemustes ja praktikas uueks instrumendiks teooria asemel». Empiirilise sotsioloogia esindajad, eitades sotsiaalses uurimistöös igasuguseid teoreetilisi eeldusi, kirjeldavad ühiskondliku elu üksikuid nähtusi ja fakte varem koostatud, suvaliselt konstrueeritud skeemide järgi. Uurimuste teemadeks on näiteks nii-



sugused küsimused, nagu «Linnaelu Jaapanis», «Tuvide aretamine kaevurite poolt», «Kurameerimine ja abielu tänapäeval», «Poliitikud kõnemeestena» jne.

Mitmesuguste valemite, graafikute, tabelite jms. kasutamise püüavad Lääne sotsioloogid oma uurimustele teaduslikku vormi anda. Samuti püüavad nad sel teel oma pealiskaudseid järeldusi esitada teaduslike üldistustena, et niiviisi päästa tänapäeva kodanliku sotsioloogia kui mingi täpse ja praktiliselt kasuliku teaduse reputatsiooni ja mõju. Seejuures on aga empiirilise sotsioloogia arenemise üldine tendents selline, et tema esindajad sulguvad oma uurimistes järjest rohkem üksikute probleemide kitsasse ringi.

Empiirilistes uurimistes kasutatakse niisuguseid meetodeid nagu ankeetküsitlus, intervjuu, vahetud vaatlused ja tähelepanekud jne. Muidugi võivad ka seda laadi uurimismeetodid olla lisaallikaks teatavate sotsiaalsete nähtuste tundmaõppimisel. Selleks aga, et niisugused meetodid aitaksid uurijatel õigesti orienteeruda inimeste teatavate arvamuste, tunnete ja meeleolude kujunemises, peavad nad baseeruma teaduslikul maailmavaatel, tuginema ühiskonna arenemise objektiivsetele seadustele. Kodanlikud sotsioloogid lähenevad empiirilistele uurimustele subjektiivselt idealistlikust vaatekohast, imperialistliku kodanluse klassipositsioonilt. Juba ankeetide ja intervjuude küsimuste iseloom, mis ei ulatu välja kapitalistliku süsteemi raamidest, ja küsitletavate spetsiaalne valik määravad suuresti ette ära niisuguste sotsioloogiliste eksperimentide resultaadid. Niisugune lähenemine sotsioloogilistele uurimustele ei saa muidugi anda õigeid, teaduslikke tulemusi.

Kirjeldava materjali ülekaal tingib faktiliselt kodanliku sotsioloogia teoreetilise iseloomu kadumise. Seda on sunnitud tunnistama isegi mõned Lääne sotsioloogid. Nii näidatakse ameerika koguteoses «Sotsiaalsete teaduste olukord», et faktide kogumine on muutunud niivõrd domineerivaks, et probleemid, mis selle esile kutsusid ja koos nendega ka võimalikud järeldused, on täiesti varju jäänud.

Empiirilise sotsioloogia teoreetilisest põhjendamatuses on sunnitud rääkima isegi mõned kodanlikud sotsioloogid. Ameerika professor Lasersfeld tunnistas, et tänapäeva sotsiaalsed probleemid on niivõrd keerulised, et «empiirilise uurimisviisiga on neile raske ligi pääseda».

Empiirilise tendentsi edasiarenemine võib lõppkokkuvõttes viia kodanliku sotsioloogia üldisele mandumisele. V. I. Lenin rõhutas, et «niisugune tee tähistab tegelikult teadusest loobumist, tahet igasugustele üldistustele sülitada, igasuguste ajaloo arenemisseaduste eest peitu pugeda, mitte näha puude taga metsa».

\*

Tänapäeva kodanliku sotsioloogia põhijoonte ja tähtsamate kontseptsioonide kriitiline analüüs paljastab selgesti tema vaimset jõuetust, ideelist segasust, vaenulikkust teadusliku maailmavaate ja ühiskondliku progressi vastu, ühtlasi aga näitab ka tema klassisisu. Kodanlikud sotsioloogid kaitsevad kapitalistliku klassi huve. Oma ebateaduslike teooriad püüavad nad esitada «uute», «teaduslike» seisukohtadena, et sel teel hoida töötava rahva hulki kodanluse mõju all. Nende kontseptsioonide peamiseks sisuks on imperialistliku ühiskonna klassistruktuuri kinnimätsimine, tänapäeva kodanliku riigi apoloogia jne. Seepärast aitab nende reaktsiooniliste seisukohtade süstemaatiline paljastamine kahtlemata kaasa selle võitluse edasisele arendamisele, mida kapitalistlike maade töötajad peavad oma elutingimuste parandamise, demokraatlike õiguste, rahu ja sotsialismi eest.

NLKP programmis rõhutatakse, et «partei paljastab ka edaspidi kapitalismi rahvastast reaktsioonilist olemust ja igasuguseid katseid kapitalistlikku korda ilustada.

Partei propageerib süstemaatiliselt sotsialismi ja kommunismi suuri eeliseid oma elu lõppjärku jõudnud kapitalistliku süsteemiga võrreldes».

Kodanliku sotsioloogia ebateaduslike kontseptsioonide marksistlikul kriitikal on suur tähtsus leppimatus võitluses tänapäeva kodanliku ideoloogia vastu, marksismi-leninismi suure õpetuse kaitsmisel ja edasiarendamisel.





## Õppenõukogu metoodilise töö keskusena

R. VIRKUS,

*Eesti NSV Haridusministeeriumi koolide valitsuse juhataja asetäitja*

Üks aasta on möödunud Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressist, kus võeti vastu uus programm, mille valgusel on saanud selgemaks ülesanded meie hariduselu edasiarendamisel, koolireformi lõplikul elluviimisel.

1962/63. õppeaasta on koolireformi neljas aasta, millal kogu vabariigis on kehtestatud kaheksaklassiline koolikohustus ning kõigis keskkoolide vanemates klassides tootmisõpetus. Haridusorganite ning ühiskondlike organisatsioonide ühised pingutused nende ülesannete täitmisel on vilja kandnud: enamik koolidest on muutunud materiaalselt tugevateks, kaasaegseteks õppeasutusteks, tunduvalt on paranenud koolikohustuse täitmine, palju on tehtud laste järelevalvetuse likvideerimisel, õpilaste kommunistlikul kasvatamisel.

Koolireformi elluviimisel on seni olnud tulipunktis peamiselt organisatsioonilised küsimused, vähem on tähelepanu pööratud sisulistele küsimustele, eriti kõrge õpetaseme saavutamisele. Ammendavalt ei ole meie koolides läbi mõeldud õppeedukuse parandamise võimalused organisatsioonilisest küljest, veelgi rohkem pretensioone kergitab päevavalgele õpetamise vananenud meetodika, sealhulgas eriti õppetunni üksluine struktuur, mis ei erguta õpilasi aktiivsele tegevusele, vaid jätab nad kaasõpilaste vastuse või õpetaja jutustuse passiivseks pealtkuulajaks. Sellise tunniga, mis tavaliselt koosneb õpilaste küsitlemisest, uue materjali selgitamisest ja kinnistamisest, kaasneb sageli näitlike vahendite (eriti tehniliste) vähene kasutamine, käsitletava materjali nõrk seos varem õpituga, õpilaste vähene rakendamine iseseisvale tööle.

Nagu näitavad Lipetski, Rostovi ning Vene NFSV teiste oblastite ja meiegi vabariigi eesrindlike koolide kogemused, on õppeedukuse tõusu peamiseks tõukejõuks hästi korraldatud koolisisene metoodiline töö, õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise süsteem, mis tagab uute töövõtete juurutamise tegelikus töös. Uued töövõtted aitavad kaasa õppetunni tõhustamisele, s. t. õpilaste aktiveerimisele ja nende iseseisvale tööle rakendamisele. Tunnis kasutatakse rohkesti näitlikke vahendeid, lastakse õpilastel teha mitmesuguseid iseseisvaid töid, et lähendada noori praktilisele tegevusele.

Meilgi tuleb Eesti NSV-s tõsiselt mõelda õpilaste tegelike teadmiste väljaselgitamisele, et veenduda selles, kes on meie parimad õpetajad, milliseid meie koolide parimaid kogemusi tuleks uurida. Ühtlasi peaksime vältima viga, mis praegu sageli halvab metoodilist tööd koolides. Õpetajatele tutvustatakse uusi töövõtteid loengute, kirjanduse ja ettekannete kaudu, nii et enamik õpetajaskonnast tunneb teoreetiliselt hästi Lipetski ja Rostovi oblasti koolide kogemusi, samuti mõningal määral meie vabariigi eesrindlike õpetajate töövõtteid ja meetodeid, kuid ta seisab siiski veel kaugel nende rakendamisest igapäevases koolitöös. Hästi korraldatud metoodiline töö peab aitama õpetajal paremaid töövõtteid tutvustada ja õppetöös kasutada.

Järelikult tuleb metoodilises töös edaspidi peatähelepanu pöörata eesrindlike võtete levitamise kõrval nende juurutamisele iga õpetaja töös. Metoodiline töö peab edaspidi



olema aktiivne, nii et iga õpetaja püüaks selle täiustamiseks anda ka omapoolse osa ega jääks äraootavale seisukohale.

Me teame, et õppe- ja kasvatustöö kvaliteet sõltub paljuski kooli juhtimisest. Mitte alati ei osuta koolijuhtkond küllaldast nõudlikkust õpetajate suhtes ega ole ka ise eeskujuks eesrindliku propageerimisel ning kasutamisel tegelikus töös. Koolijuhtkonnal peab aga meetoodilise töö juhtimisel välja kujunema kindel süsteem, milles kesksel kohal olgu õpilaste tegelike teadmiste ja oskuste väljaselgitamine, s. t. kas hinded vastavad õpilaste teadmistele ja oskustele. Tunduvalt tuleb täiustada õpetajate töö kontrollimist, nii et sellest kaoks juhuslikkus, pinnapealsus ja ühekülsus, et sügavalt ja mitmekülselt õpitaks tundma õpetaja töösüsteemi.

Meie ülesanne on 8-klassilise koolikohustuse täielik elluviimine. See ei tohi piirduda ainult organisatsiooniliste küsimuste lahendamisega. Koolikohustuse seaduse raskuspunktiks on võitlus selle eest, et iga õpilane omandaks ettenähtud ajaga 8-klassilise hariduse. See omakorda sõltub hästi korraldatud õppe- ja kasvatustööst, järelikult eeskujulikult korraldatud meetoodilise töö ning õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise süsteemist, uue, ratsionaalsete ning eesrindlike meetodite ja võtete juurutamisest iga õpetaja töös, samuti kooli juhtimise tasemest.

Meetoodilist tööd koolides korraldatakse kindla süsteemi alusel selleks loodud organite kaudu. Kesksam neist on kooli õppenõukogu, selle kõrval ametiühinguorganisatsiooni tootmisnõupidamised, seminarid, meetoodilised konverentsid, klassijuhatajate nõupidamised ning meetoodilised komisjonid. Kooli ees seisvaid tõsisemaid probleeme arutatakse parteiorganisatsiooni koosolekul, kogu kollektiivi osavõtul lahtistel koosolekutel, mille päevakorras kahtlemata on aeg-ajalt ka meetoodilise töö küsimusi, õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise probleeme jne. Töö edukus aga oleneb sellest, kuidas on kõik need organid suudetud tööle panna, millisel määral on nende tegevus koordineeritud.

Kogu kooli pedagoogilist personali ühendavaks kollegiaalseks organiks on õppenõukogu, kelle eesmärkide kohta uues põhimääruses öeldakse järgmist: «Õppenõukogu eesmärgiks on koondada kogu pedagoogilise kollektiivi jõud õppe- ja kasvatustöö parandamiseks, seadusest «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s» tulenevate ülesannete lahendamiseks ning pedagoogika saavutuste ja parimate töökogemuste rakendamiseks koolis».<sup>1</sup>

Allpool püütakse mõningate koolide töö vaatluse põhjal teha järeldusi, missugust osa etendab õppenõukogu meetoodilise töö korraldamisel, milline on tema side teiste meetoodilise töö organitega, millised on kõige tõsisemad puudused õppenõukogu töös, kuidas peegeldab õppenõukogu kollektiivi arvamust jne.

Toon peaaegu tüüpilise näite Vastseliina internaatkoolist. — Selles koolis oli 1961/62. õppeaasta jooksul õppenõukogu koosolekul arutatud probleemistik järgmine:

31. augustil arutati õppenõukogu koosolekul õpilaste järeleksamite ja suvetööde tulemusi. Samas otsustati lükata õppe- ja kasvatustöö analüüs järgmisele koosolekule, kuid seda ei tehtud enne kui jaanuaris.

Alles 3. novembril kinnitati kooli üldtööplaan 1961/62. õppeaastaks, seegi formaalselt ilma põhjaliku arutlusega. Samal koosolekul arutati töötajate sisekorra-eeskirjade täitmist (mida oleks võinud suurepäraselt teha ametiühinguorganisatsiooni tootmisnõupidamisel), hinnati traditsiooniliselt õppeveerandi lõpus õpilaste käitumist ning kinnitati ürituste plaan koolivaheajaks.

Detsembrikuus peeti kaks koosolekut järgemööda. 20. detsembril tegi õppealajuhataja ettekande «Klassivälise töö olukorrast koolis», millele järgnes arutelu, kuid kahjuks vastavas küsimuses kollektiiv mingit otsust ei langetanud. Nädal aega hiljem toimunud õppenõukogu koosolekul hinnati õpilaste käitumist ning kinnitati ürituste plaan näärivaheajaks.

<sup>1</sup> Eesti NSV Haridusministeerium. Käskkirjad ja juhendid 8 (30), juuli 1961, lk. 5.



Alles jaanuaris toimunud koosolekul arutati esmakordselt õppeaasta jooksul õppe- ja kasvatustöö tulemusi. Õppealajuhataja analüüsis külastatud tundide põhjal õppetundide kvaliteeti, õppetöö tulemusi. Arutelu oli asjalik, vastuvõetud otsused reaalsed, otsustarbekohased. Kahjuks jäi aga direktoripoolne panus arutelus pinnapealseks (milline nähtus kipub tihti kujunema tüüpiliseks), sest kooli juht tegeleb rohkem majanduselu keerdsõlmede lahendamise ja tal ei olevat aega lahendada õppetöö sisulisi küsimusi. Sellest kõnelevad ka juhuslikku laadi, süsteemid märkmed külastatud tundide kohta.

Ka märtsis korraldati analoogilise päevakorraga õppenõukogu koosolek, kus analüüsiti III õppeveerandi töötulemusi. Järgnenud õppenõukogu koosolekud olid nn. juriidilist laadi, kus arutati õpilaste käitumishindeid, kahel korral klassi või kooli lõpetamise küsimusi.

Ka kooli ametiühinguorganisatsiooni tootmisnõupidamistel ei arutatud nimetatud õppeaastal õppe- ja kasvatustööd, vaid aruande-valimiskoosolekule järgnenud kahel tootmisnõupidamisel kinnitati tööplaan, korraldati täiendavad valimised, arutati jällegi sisekorra-eeskirju ning mõningaid majanduslikke küsimusi.

Võtame Vastseliina internaatkooli. Siin (ja mõnes teiseski koolis) ei esitata kõige pakilisemaid küsimusi õppenõukogule kollektiivseks arutlemiseks. Vähe on mõne kooli juhtkonnale muret tekitanud õppetase väljaselgitamise, õppeedukuse parandamise ning õppetunni tõhustamise probleemid.

Õppenõukogu koosolekutel arutatakse pahatihti ainult põhimääruses ettenähtud juriidilisi küsimusi, nagu õpilaste käitumishinnete kinnitamine, otsused õpilaste järgmise klassi üleviimise ja kooli lõpetamise kohta, tööplani ning ürituste plaane koolivaheaegadeks.

Nimetatud puudused ei ole omased mitte ainult Vastseliina internaatkoolile. Sellist formaalset õppenõukogu kui kollektiivse organi tööerakendamist võib kohata mujalgi. Märgitud puudustele lisandub mõnel pool veel ebaoperatiivne ja massiline õpilaste käitumishinnete alandamine. 1955. aastal avaldatud haridusministri käskkirja kohaselt, mis nõuab liialduste vältimist koosolekute korraldamises, toimub õpilaste käitumise arutamine üks kord õppeveerandis, tavaliselt vahetult enne tunnistuste kätteandmist. Selleks ajaks koguneb suurtes koolides ikka neid, kelle käitumist ei saa väga heaks pidada, tihti peale mitmekümne ringis. Siin ei loe nähtavasti käitumishinnade rikkumise aeg ega nende vastu eksimise raskus, vaid arutelu kulgeb sageli formaalselt, kusjuures karistamisel ei arvestata pedagoogilisi printsiipe. Selle kõrval kasutatakse käitumiskultuuri parandamisel vähe õpilaskollektiivi kasvavat mõju. Käitumishinnade rikkumist võiks arutada enne õppenõukogu koosolekut ka klassikollektiivi, pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni koosolekul ning kaasõpilaste ettepanekut võiks õppenõukogus arvesse võtta (kui pärast seda küsimust üldse on vaja koosolekul arutada). Hädavajalik on õpilase käitumise arutamisel õppenõukogus lapsevanema juuresolek.

Teine puudus on see, et põhimääruses fikseeritud nõuet — õppenõukogu kuulab ja arutab üksikute õpetajate, klassijuhatajate ja teiste koolitöötajate aruandeid ning võtab nende kohta vastu otsuseid — vääralt mõistetakse. Meil leidub koole, kus direktor või õppealajuhataja ei ole õppeveerandi lõpul vajalikke andmeid õppeedukuse kohta ise varem süstematiseerinud ega analüüsinud, vaid annab õppenõukogu koosolekul järele mõõda sõna klassijuhatajatele. Viimane on küllalt pikk, aegaraiskav ning igav protseduur, kus kogu aeg kulub statistikaga tegelemiseks ega võimalda tulemusi sisuliselt analüüsida.

Kooli õppenõukogul on aga palju laiemad ülesanded.

Kui jälgida õppe- ja kasvatustöös häid tulemusi saavutanud koolide sisemetoodilise töö organisatsiooni ning kogemusi, siis võib öelda, et neis koolides on õppenõukogu selleks keskuseks, kus algatatakse uusi mõtteid, analüüsitakse põhjalikult tööd ning kavandatakse edaspidist tegevust — ühesõnaga, kus tegeldakse kollektiivselt ja loovalt koolielu sisuliste probleemide lahendamisega.



Tallinna 21. keskkooli juhtkond on suutnud rakendada oma kollektiivi tööle nii, et möödunud õppeaasta lõpetati üsna edukalt. 95% kogu õpilasperest lõpetas klassi- või koolikursuse, sealjuures saavutasid 27 õpetajat ning 8 klassikollektiivi täieliku õppe- edukuse. Huvitav on märkida, et 21. keskkoolis ei eksisteeri enam omaette teravat viiendate ja kaheksandate klasside, nn. üleminekuklasside probleemi. Peaaegu kõik kaheksandad klassid saavutasid täieliku õppeedukuse ja viiendad klassid jäid ainult veidi neist maha.

Need tulemused on eeskätt kooli oskusliku juhtimise vili, tingitud õpetajate kollektiivi suurest huvist meetoodiliste küsimuste vastu, kõige eesrindliku rakendamisest, tõsisest töömeeleolust.

Kaalukas sõna õppe- ja kasvatustöös on kaasa rääkida kollektiivsel nõuandval organil — kooli õppenõukogul. Õppetulemuste analüüsimisel tegid õpetajate kollektiivile peavalu tulemused matemaatika õpetamisel. Pikemaajalise kontrollimise ja uurimise järel leiti 3 mahajäämuse põhjust: 1) matemaatikaõpetajate tunnid ei olnud vajalikul tasemel; 2) õpilased ei osanud iseseisvalt matemaatikat õppida; 3) osa vanemaid, kes abistasid oma lapsi matemaatikaülesannete lahendamisel kodus, ei osanud seda teha õigesti.

Küsimust arutati õppenõukogu koosolekul ning võeti nende lünkade likvideerimiseks vastu konkreetne, üksikasjalik otsus. Matemaatika meetoodiline komisjon hakkas aktiivsemalt tegelema meetoodiliste probleemidega, kooli juhtkond tugevdas nõudlikkust matemaatikaõpetajate vastu, kõikides klassides olid vestlused «Kuidas õppida matemaatikat». Gruppide kaupa kutsuti kokku ka lastevanemad, kelle lapsed rahuldavalt edasi ei jõudnud matemaatilistes ainetes. Neile korraldati vestlusi ning anti juhtnõore koduste matemaatikaülesannete lahendamise juhendamiseks. Nii organisatsioonilised kui ka meetoodilised abinõud aitasid. Juba kevadel lõigati sel alal esimest vilja.

Kui vaadelda probleeme, mida õppeaasta jooksul on õppenõukogu koosolekutel arutatud, siis võime teha järelduse, et tegeldud on just nende küsimustega, mis on kooli õppe- ja kasvatustöös ning selle korralduses kõige teravamalt, kõige valusamalt avaldunud. Õppenõukogus on olnud arutusobjektiks Nõukogude valitsuse ning Kommunistliku Partei poolt avaldatud dokumendid, mis käsitlevad noore põlvkonna kasvatamist ning õpetamist. Nii arutati möödunud õppeaastal Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi projektis kavandatud ülesannete ja eesmärkide realiseerimist õppe- ja kasvatustöös, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressi otsuste rakendamist õppe- ja kasvatustöös, seaduse «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s» elluviimist koolis, olukorda tootmisõpetuse organiseerimisel, möödunud õppeaasta tulemusi, eesmärke ja ülesandeid uuel õppeaastal, eesti keele alaste teadmiste taset õpilaste töövihikutes jm.

Kõik ettekanded olid tihedalt seotud 21. kooli õppe- ja kasvatustööga, olles samaaegselt kokkuvõtteks nii tehtud tööst kui ka perspektiiviks ja otsuseks uue, eesrindliku ning kasuliku ellurakendamisel.

Ettekande «Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressi otsuste rakendamisest kooli õppe- ja kasvatustöös» arutamine andis perspektiivi, et kõikide õpetajate ülesandeks on kasutada kasvatustöös kongressi materjale, seades põhieesmärgiks mitte niivõrd faktilise materjali päheõppimise, kuivõrd selle materjali sügava tunnetamise, kommunistlike veendumuste kasvatamise. Samas töötati välja eri plaan ning meetoodilised nõuded kongressi materjalide õpetamiseks, koordineeriti teiste õppeainete õpetamise seost ajaloolise kongressi materjalide õpetamisega.

Erilise põhjalikkusega analüüsis õppenõukogu käesoleva aasta augustikuus eelmise õppeaasta tööd ning kavandas edasisi perspektiive. Otsustati võtta 1962/63. õppeaastal õppe- ja kasvatustöös aluseks NLKP XXII kongressi ja Eesti NSV Ülemnõukogu viienda koosseisu istungjärgu otsustest tulenevad kohustused: kasvatades kommunismiajastu inimest jõuda lähemate õppeaastate jooksul täieliku õppeedukuseni. See on julge otsus, kuid arvestades 21. keskkooli kollektiivi seniseid edusamme õpilaste kommunistlikul



kasvatamisel, õpetajate agarust eesrindlike ja ratsionaalsete meetodite rakendamisel ning eriti nende vastutustunnet ja südametunnistust oma tööpõllul, näib see otsus olevat reaalne, eluline. Samal koosolekul rõhutati vajadust saavutada murrang õpetamise ning kasvatamise meetodikas ning kogu kollektiivi tööstiilis. Sealjuures rõhutati eriti metoodilise töö tõhustamise abinõusid ning õpetajate pedagoogilise uurimistöö korraldamist.

21. keskkooli juhtkond oskab õigesti rakendada kollektiivse juhtimise printsiipe, kasutades oskuslikult ühiskondlike organisatsioonide abi.

Metoodiliste probleemide lahendamise tegelevad koolis nii partei- kui ka ametiühinguorganisatsioon. Parteiorganisatsiooni lahtistel koosolekutel on arutatud ajaloo ja kirjanduse õpetamise olukorda, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressi materjalide kasutamist õppe- ja kasvatustöös. Õpetajate vastutustunde suurendamiseks ning vastava olukorra analüüsimiseks on lahtistel koosolekutel kuulatud üksikute klassijuhatajate ning metoodiliste ainekomisjonide esimeeste aruandeid. Käesolevalgi õppeaastal on kooli kommunistid võtnud algorganisatsiooni lahtiste koosolekute päevakorda kollektiivi ees kõige teravamalt, kõige aktuaalsemalt üleskerkinud probleemid, nagu töö kooli metoodilistes komisjonides ja ühiskonnaõpetus koolis.

Kooli kollektiivi ette püstitatud metoodilise töö põhiülesannete lahendamisel, milleks on efektiivsete töövormide ning meetodite juurutamine, õpetajaskonna kasvatamine ja nende loova initsiatiivi ergutamine, on 21. keskkoolis väga tähtsat osa etendanud ametiühinguorganisatsioon.

Tootmisnõupidamistel on arutatud kitsaskohti, mis on takistanud loovat pedagoogilist tööd. Mõõdunud õppeaastal olid päevakorras järgmised ettekanded: «Õpilaste algatusvõime ja tööskuse arendamise abinõudest», «Tööst halva käitumise, korratute ja hoolekute ning õppetöös mitteedasijõudvate õpilastega», «Õppe- ja kasvatustöö olukorrast kooli kujutava kunsti ja muusikaklassis».

Konkreetselt aine õpetamise metoodika küsimusi arutatakse metoodilistes komisjonides, kusjuures, alates käesolevast aastast, töötab osa komisjonidest koos 42. keskkooli vastava aine õpetajatega. Komisjoni esimees on valitud ühest ning aseesimees teisest koolist, tööplaan aga on kooskõlastatud mõlema kooli direktoriga. Metoodiliste komisjonide koosolekutel kuulatakse ja arutatakse nii töökogemustele kui ka vastavaalasele kirjandusele toetuvaid ettekandeid antud aine õpetamise metoodikast, analüüsitakse näidistunde, tehakse kokkuvõtteid tundide vastastikuse külastamise kohta, korraldatakse praktikume, antakse informatsiooni loetud kirjandusest jne.

Kui jälgida 21. keskkooli algklasside metoodilise komisjoni tegevust, siis peab tunnistavalt märkima selle õiget suunda. Nii tegeldakse siin peale töökogemuslike ettekannete, nagu «Näitlikustamisest matemaatika õpetamisel algklassides», «Kasvatustööst suhetest», «Töökasvatus algklassides», «XXII kongressi materjalide kasutamine algklasside tundides» arutlemise, töökogemuste vahetamisega tundide vastastikuse külastamise kaudu, näidistundide korraldamise teel. Ka korraldab nimetatud metoodiline komisjon ühiseid kontrolltöid algklassides. Neid tehakse eesti ja vene keelest ning matemaatikast kaks korda aastas (detsembri- ja aprillikuus), kusjuures kontrolltöid koostavad komisjoni liikmed ise ning tulemusi analüüsitakse komisjoni koosolekul. Nõnda selgitatakse kõige paremini välja tegeliku töö olukord, mis omakorda võimaldab teha järeldusi ning vabaneda puudustest. Algklasside metoodiline komisjon suunab ka õpilaste tegevust, valmistab ette kooli metoodilist konverentsi, organiseerib kevadist näitust, kogub metoodilist materjali jm.

Metoodilised küsimused, mis vajavad arutamist veelgi laiemas kollektiivis, kui seda on õppenõukogu, sobivad metoodilise konverentsi päevakorda, mis peaks piirduma tavaliselt ainult ühe põhiprobleemiga ning mille ettevalmistamisest võtaksid osa kõik õpetajad. Tallinna 21. keskkoolis on ka metoodiliste konverentside korraldamisel häid kogemusi. 1961/62. õppeaasta kevadisel koolivaheajal toimunud 2-päevane metoodiline



konverents teemal «Matkade, ekskursioonide ja õppekäikude korraldamise metoodikast» õnnestus.

Konverentsi esimesel päeval kuulati kolme üldisema iseloomuga ettekannet ning teisel päeval toimus töö metoodilistes komisjonides. Käesoleval õppeaastal on metoodilise konverentsi teemaks «Tunni efektiivsus», kus käsitletakse tunni näitlikustamise, õpilaste iseseisva töö, ekraniseeritud tunni, loova mõtlemise arendamise jms. probleeme.

Tallinna 21. keskkooli töö kogemused näitavad, et kui kooli õppenõukogu on kujunenud metoodilise töö keskuseks, kui kooli ühiskondlikud organisatsioonid on koolielu kollektiivse juhtimise teenistuses ning kui juhtkond on organiseerimisvõimeline ja nõudlik iseenda ja kogu kollektiivi suhtes, seisab progressiivse levitamise ning juurutamise eesotsas, on õpetajate uurimistöö suunaja, siis suudetakse kollektiivi elus saavutada suuri võite.

Omapäraselt on planeeritud metoodiline töö Haapsalu 1. keskkoolis. Õppeaasta perspektiivplaanis on kavatsus tutvuda seitsme põhiteemaga:

1. Laste psühholoogia küsimusi (2—3 ettekannet).

Igal klassijuhatajal tuleb sealjuures koostada psühholoogiline uurimus 2—3 õpilase kohta.

2. Koduse kasvatus ülesanded.

2—3 ettekannet käsitlevad perekonna ülesandeid ideoloogilise, esteetilise ja kehalise kasvatusel alal.

3. Õpilaste iseseisev töö.

Selle teema puhul nõutakse igalt metoodiliselt komisjonilt oma kooli ning Lipetski oblasti koolide kogemustele toetuvat ettekannet.

4. Koduste ülesannete kontrollimine kõigis tunni etappides.

5. Võtted ja meetodid õpilaste aktiveerimiseks tunnis.

6. Tunni näitlikustamine.

7. Õppeainete omavaheline seos.

Ka viimaste teemade puhul nõutakse igalt komisjonilt ettekandeid oma töökogemuste kohta.

Eelnevalt korraldatakse teema uurimiseks vastastikust tundide külastamist, näidistunde jms. Kooli juhtkond koordineerib vastavate organite tööd. Uht küsimust arutatakse parteiorganisatsiooni lahtisel koosolekul, teist ametiühinguorganisatsiooni tootmisnõupidamisel, koduse kasvatusel olukorda arutatakse klassijuhatajate nõupidamisel. Kuid põhiline osa metoodilise töö konkreetsetest probleemidest ning kokkuvõtte aastast tööst tehakse õppenõukogu koosolekul. Järelikult on ka Haapsalu 1. keskkoolis kujunemas metoodilise töö keskuseks õppenõukogu, kes kogu kollektiivi aktiivsel osavõtul annab suuna metoodiliseks tööks, kus tehakse kokkuvõtteid ja üldistusi ülekooolilistest kontrolltöödest, s. t. õpilaste tegelikest teadmistest, nõutakse aruandeid metoodiliste komisjonide töö kohta.

Missuguseid ülesandeid tuleb siis õppenõukogul koolis täita?

Esiteks õppenõukogu ei pea olema ainult juriidiline organ, kus arutatakse õpilaste käitumist ning ühest klassist teise üleviimist, vaid kus tuleb arutada peamisi, õppe- ja kasvatustöö põhiküsimusi. Õppenõukogu peab kujunema koolis metoodilise töö keskuseks, kus analüüsitakse ülekoooliliste kontrolltööde tulemusi ning tegeldakse eesrindlaste töökogemuste tundmaõppimise, levitamise ning eriti nende juurutamisega.

Teiseks on õppenõukogu ülesanne luua koos kooli parteiorganisatsiooniga metoodilise tööga tegelevate organite vahel kindel koordinatsioon, planeerida tööd otstarbekalt ja sihipäraselt, nii et ei lakkaks kollektiivi võitlus ülesannete täitmise eest.

Kolmandaks peab õppenõukogu kujunema tõeliselt kollegiaalseks organiks. See ei ole koht koolijuhtkonna retooriliste võimete demonstreerimiseks või isiklike tõekspidamiste pealesurumiseks õpetajaskonnale. Õppenõukogu on organ, kus arutatakse peale kooli juhtkonna küsimuste ka ühiskondlike organisatsioonide ja õppenõukogu liikmete poolt



tõstatatud koolitöö probleeme, kuulatakse ning arutatakse üksikute õpetajate, klassijuhatajate ja teiste töötajate aruandeid ning võetakse nende kohta vastu otsuseid.

Õppenõukogu koosolekuteks tuleb valmistuda hoolikalt, nii et iga õppenõukogu liige tunneks varakult arutatavat materjali ning oleks võimeline ütleva oma arvamuse selles küsimuses. Igati tuleb taotleda ja soodustada õpetajate aktiivset osavõttu õppenõukogu tööst, et ei kujuneks niisugust olukorda nagu Haapsalu 1. keskkoolis, kus küllaltki tähtsa probleemi, õppetunni näitlikustamise arutelust võtsid osa ainult direktiooni esindajad.

Lõpuks tuleb iga õppenõukogu päevakorras oleva küsimuse kohta võtta vastu otsus, mida aga paljudes koolides ei tehta. Õppenõukogu otsus kujunegu õpetajale juhendiks edaspidises töös. Otsusest peab ilmema, kuidas võidelda puuduste vastu õppe- ja kasvatustöös, sealhulgas ka metoodilises töös.

---

## *Muusikalise kuulmise ja lauluvõime arendamine*

V. RELVIK,

*ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja*

Üleminekul kommunismile langeb nõukogude koolile vastutusrikas ülesanne: kasvatada uut inimest, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus. Üks inimese vaimse rikkuse komponente on muusikaline üldharius, mille all mõistame oskust heliteost enam-vähem teadlikult kuulata ja võimet musitseerida lauljana kooris või mängijana orkestris. Teadlikuks muusika kuulamiseks ja aktiivseks muusikaga tegelemiseks on vaja arenenud muusikalist kuulmist kui musikaalsuse üht olulisemat koostisosa, millel rajaneb oskuste ja vilumuste kujundamine muusikaga tegelemiseks.

Käesolev artikkel seabki endale ülesandeks vaadelda muusikalise kuulmise arendamise võimalikkust ja seda eriti muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilaste osas.

### **Mis on musikaalsus?**

Professor B. M. Teplov (1)\* iseloomustab musikaalsust järgmiselt: musikaalsuse olulisimaks tunnuseks on võime emotsionaalselt muusikale kaasa elada, mõista muusikat mingi kindla sisu väljendusena. Kuid ei või tähele panemata jätta ka küsimuse teist külge. Selleks, et muusikale emotsionaalselt kaasa elada, on kõigepealt vaja tajuda helikude ennast. Kui helitecs leiab inimeses emotsionaalset vastukaja, kuid samal ajal inimene ei suuda küllalt helisid eristada, neid n.ö. «välja kuulata» helikoest, siis jõuab temani tegelikult tähtsusetu osa muusika väljenduslikust sisust. Sellepärast eeldab musikaalsus ka võimet tajuda täpselt helide kõrgussuhteid ja rütmi, s. o. peent muusikalist kuulumist.

---

\* Number siin ja edaspidi viitab kirjandusele artikli lõpus.



Muusikalises kuulmises loeb B. M. Teplov olulisimaks võimet tajuda heli kõrgust ja rütmi. Seda võimet nimetab ta helikõrguse- ja rütmitajuks. Lähemalt loeb Teplov muusikalise kuulmise põhivormideks järgmisi tajuliike:

1) Helilaaditaju — s. o. võime eraldada meloodia üksikute helide funktsiooni, nende kokkukuuluvust ja suhet põhitooniga. Helilaaditaju avaldub intonatsiooni puhtuse tunnetamises, meloodia äratundmises ja omandamises.

2) Meloodia- ja harmooniataju tuginevad helilaaditajule. Meloodiataju seisneb meloodia kui mõtestatud rütmilis-meloodilise joone tajumises nii meloodilise liikumise üldsuunana kui ka täpsete intervalliliste helisuhetena. Meloodiataju astme üle otsustatakse meloodia taastekitamise järgi: tuntud laulu laulmine, tundmata meloodia järelelaulmine ja meloodia mängimine instrumendil kuulmise järgi.

Harmooniataju areneb meloodiataju alusel ja kujutab endast meloodiataju kõrgemat arenguastet, s. t. võimet tajuda helide kooskõla — harmooniat — ja saada vastavaid kuuldekujutlusi.

3) Muusikalised kuuldekujutlused on aluseks meloodia reprodutseerimisele häälega või instrumendil, samuti mitmehäälsel muusika harmoonilisele tajumisele. Muusikalised kuuldekujutlused toetuvad helilaaditajule ning meloodia- ja harmooniatajule, kuid ka vastupidi — mainitud tajud on toeks muusikalistele kuuldekujutlustele.

4) Rütmitaju aluseks on motoorsus, s. o. lihaste liigutustele tugineva korrapärase liikumise tunnetamine. Rütmi tajumine pole kunagi ainult kuulmisprotsess, vaid alati kuulmis-liikumisprotsess. Seega võimaldab rütmitaju muusikat aktiivselt läbi elada — tunnetada muusika rütmilist liikumist ja seda täpselt reprodutseerida.

Koos helikõrgusetajuga (helilaadi-, meloodia-, harmooniataju) moodustab rütmitaju aluse muusikale kaasaalamiseks.

Kõik musikaalsuse komponendid on üksteisega tihedasti seotud, nad ei eksisteeri eraldatult ja neid ei saa arendada eraldatuina. Nad on eelduseks muusikaga tegelemisele ja vastupidi — muusikaga tegelemine arendab neid.

Kokku võttes võib musikaalsust iseloomustada järgmiselt: musikaalsus on organismi niisugune psühho-füüsiline seisukord, mis muusikaelementide kaudu võimaldab tajuda ja reprodutseerida ühtekuuluvaid, sisuliselt mõtestatud muusikalisi kujundeid, nii et nad elamust pakuvad (2).

Muusikalise kasvatusel seisukohalt on tähtis küsimus, kas kõik lapsed on sündides ühesuguste muusikaliste eeldustega. Vastus sellele on eitav. Nõukogude psühholoogia asub seisukohal, et lapsed sünnivad erinevate eeldustega oma edaspidiseks arenguks. Erinevused tulenevad närvisüsteemi sünnipärestest anatoomilis-füsioloogilistest iseärasustest, mida nimetatakse algmeteks.

Algmete ja võimete vahel on suur erinevus — nende kahe vahel on isiksuse terve arengutee. Algmed võivad areneda väga mitmes suunas. Algmetest võimete arenemine sõltub närvisüsteemi, eriti ajukoore plastilisusest. Närviotsessidel ajukoores on võime kohaneda muutunud tingimustega. Sellise paindlikkuse tõttu on kõik eeldused olemas närvisüsteemi sünnipärase iseärasuste muutmiseks ja muutmiseks. Järelikult on väga suur mõju algmete arenemisel võimeteks miljöö ja kasvatusel. Näiteks võivad lapsel olla kuulmis- ja hääleaparaat seisukorras, mis ei lase kahelda muusikalistes eeldustes. Kuid konkreetne miljöö võib olla selline, mis ei soodusta muusikaliste algmete väljaarendamist. Nii jäävad algmed võimeteks arenemata või koguni hääbuvad (3, 4).

Muusikalistele võimetele on omane küllalt peen diferentseeritud kuulmine. See muusikaline võime on sõltuv kuulmisanalüsaatori\* anatoomilis-füsioloogilistest iseärasustest.

\* Analüsaator on närviaparaat, mis koosneb retseptorist e. ärrituse vastuvõtjast (kõrv), närvikiududest, mis ühendavad retseptorit ajukoorega, ja vastavast ajukoore piirkonnast (keskusest).



Kuigi algmed on sünnipärased, ei fulene sellest, et ka nende algmete põhjal arenenud muusikalised võimed samuti oleksid sünnipärased. Kuivõrd lapsed erinevad algmetelt? Kas leidub lapsi, kellel täiesti puuduksid algmed muusikaliste võimete arenemiseks? Sellele küsimusele pole kerge vastata. Kogemused lubavad aga oletada, nagu hiljem näeme, et kõigil lastel, väga harvad erandid ehk välja arvatud, on ikka mingid algmed olemas ka musikaalsuseks, kuigi neid algmeid on vahel väga vähe või nende arenemine mõnesuguste põhjuste tõttu aeglane.

### Muusikaliselt arenemiselt mahajäämuse olemus ja selle põhjused

Saksa DV pedagoogikateadlane M. Frisch iseloomustab muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilasi, nn. «jorutajaid», järgmiselt (4): «jorutajad» on õpilased, kes pole võimelised ettelaulnud või -mängitud heli järele laulma, rääkimata lihtsast meloodiast. Nad «laulavad» kitsas hääleulatuses ja enamasti madalatel helidel, tabavad küll juhuslikult algusheli, jätkavad laulmist aga täiesti valesti. Valesti laulmist peab M. Frisch ajastu nähtuseks. Peasüü olevat siin raadio ja filmi kaudu muusikaliselt ületoidetud inimkonnal, kes omapoolse musitseerimise vastu on väga loiuks muutunud. M. Frisch ei pea võitlust valesti laulmise vastu mitte ainult meetodika küsimuseks, vaid ka kultuurpoliitiliseks ülesandeks, mille lahendamiseks kõik kasvatajad on kohustatud kaasa aitama.

Tšehhoslovakkia teadlane B. Kulinski (5) jagab eespool nimetatud seisukohti. Lisaks mainitule peab B. Kulinski kuuldetajude teravuse kahanemise väga võimalikuks põhjustajaks liialt kärarikast keskkonda. Müraga puutub inimene kokku kõikjal: vabrikutes, tänaval jm. Ka lakkamatult ja täie valjusega mängiv raadio aitab selleks kaasa, mõjudes eriti halvasti lastesse. Helide kaos lapse ümber kasvatab temas passiivset suhtumist muusikasse ega arenda musikaalsust. Laps ei suuda orienteeruda teda ümbritsevas müras. Sellistel lastel puudub tähelepaneliku kuulamise oskus ja nad pole ette valmistatud kuulmistajumusteks. Nimetatud oskuse puudumine takistab puhtalt laulmist koolis.

Õpetaja võib kergesti ka ise soodustada passiivse kuulamise kujunemist sel teel, et ta laste laulmist pidevalt toetab kaasaulamise või -mängimisega.

Uurimustega on tõestatud, et eriti halvavalt mõjuvad kuuldetajudele liiga valjud helid, mis väsitavad kuulmist ja tähelepanu. Seepärast tuleb nii laulmisel kui ka saatepilli mängimisel hoiduda ülepakkumisest.

Laialt kasutatav tuupimismeetod aitab samuti kasvatada passiivset kuulamist. Õpilastel tuleb laul läbi töötada, õpetaja olgu vaid abistaja ja juhataja.

Üks passiivset kuulamist soodustav tegur on B. Kulinski arvates laste vastuvõtuvõime pidev ülehindamine, mille tõttu pakutakse lastele liiga palju. Tulemuseks on laste tähelepanu väsimine.

Et kodudest on kadumas aktiivne musitseerimine, siis ei jäta see mõju avaldamata kasvavale noorsoole. Kui laps enne kooli ei käinud lasteaias ja ka kodus pole süstemaatilisi, sihikindlaid muusikalisi mõjutusi, siis tuleb ta esimesse klassi muusikaliselt arenematult. Sellistel lastel puuduvad laulmise kogemused, pole arenenud tähelepaneliku kuulamise oskus. Nad ei suuda jälgida helisid, eraldada neid kõrguse järgi, ei oska kuulata iseennast ega kontrollida oma laulu täpsust.

Laps, õppides kõnelema, kuuleb helisid kõrvaga ning jälgib silmaga artikuleerimisaparaadi liigutusi rääkimisel. Nägemine aitab tal oma artikuleerimisaparaadi liigutusi korrigeerida. Kõrilihaste liigutusi aga ei ole näha. Peale selle on need lihased osaliselt innerveeritud vegetatiivse närvisüsteemi poolt, mistõttu nende lihaste tegevus ei allu täielikult meie tahtele. Nende liigutusi võib korrigeerida vaid kõrvaga tajutud akustilise ärrituse alusel.

Heli laulmine on väga komplitseeritud füsioloogiline ja psüühiline protsess, mille üksikasjad pole veel täielikult selgitatud. Heli tekitamisel on võrdselt osalised mälu, helikujutus, aju motoorne keskus, vastavad närviteed, kõrisõlme muskulatuur, hingamis-



keskus, kõrv kui kontrollorgan ja silm kui optiline abivahend. Muusikaliselt arenemiselt mahajäänutel esineb nende organite koostöös takistusi, kuid enamikul juhtudel on see parandatav.

Lapsel, kes hakkab õppima laulmist palju hiljem ja väiksemates annustes kui kõnelemist, osutub kuulmine, laulmise korrektor, ettevalmistamatuks uuele ülesandele — vastu võtta ja korrigeerida helisid, mis on saadud häälekurdude (häälepaelte) ja kõriühaste veel oskamatute ja harjumatu liigutuste tagajärjel. Seetõttu ei teki neil seoseid kuulmistajude ja hääleparaadi liigutuste vahel.

VNFSV Pedagoogika Akadeemia Kunstilise Kasvatuse Instituudi teaduslikud töötajad loevadki peamiseks takistuseks laulmisoskuse väljakujunemisel koordinatsiooni puudumist kuulumis- ja liigutusanalüsaatori vahel (6).

### Laulmisoskuse arendatavus ja meetodeid selle väljakujundamiseks

Laulmisoskuse arendatavuse uurimine ja selle oskuse väljakujundamiseks meetodite leidmine on pakkunud huvi nii teadlastele, metoodikutele kui ta tegelikele õpetajatele. Põhjalikult on seda uurinud Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia Kunstilise Kasvatuse Instituudi teaduslikud töötajad (6). Nad võtsid endile ülesande leida võimalusi seoste loomiseks kuulumistajude ja hääleparaadi liigutuste vahel, s. o. kuulumis- ja liigutusanalüsaatori vahel. Uuriti kolme Moskva kooli algklasside õpilastest valitud muusikaliselt arenemiselt mahajäänute rühma. Õpilasi oli 41. Kolm aastat kestnud töö tulemusena õppisid 41-st õpilasest 40 puhtalt laulma. Edutuks jäi 1 õpilane, kellel oli deformeerunud kõri, sõlmekesed häälekurdudel, nõrgenenud füüsiline kuulmine ja puudulikult arenenud kõnevõime. Uurimus tõestas, et süstemaatilise ja läbimõeldud tööga on võimalik kaotada mahajäämus muusikalises arengus.

Analoogiliste tulemusteni jõudis Tšehhoslovakkia teadlane B. Kulinski (5). Huvist muusikalise kuulmise arendatavuse ja selle arendamise metoodika vastu komplekteeris ta 45-st kõige raskemast «jorutajast» koosneva rühma. (Rühma kuulus väga erineva vanusega inimesi.) Kaks ja pool aastat kestnud töö tulemusena arenesid eranditult kõik katsealused korralikeks lauljaks.

Muusikaliselt arenemiselt mahajäänute arendatavust on uurinud ka Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusika kateedri õppejõud, millest kokkuvõtte on avaldatud ajakirjas «Nõukogude Kool» nr. 5, 1958. a. Uurimuse tulemused kinnitavad, et muusikaliselt vähearenenud õpilaste võimed on arendatavad, kuid ainult pikaajalise, süstemaatilise ja visa tööga.

Muusikaliselt vähearenenud õpilaste võimete arendatavust kinnitavad ka käesoleva artikli autori aastase uurimise tulemused. Uuritavaiks olid 13 väikest «jorutajat». Vähe edukaks jäi neist üks õpilane, teised arenesid märgatavalt.

Sama probleemi vastu on huvi tundnud mitmed pedagoogid ja metoodikud. Nõukogude Eesti pedagoogidest on sel alal tuntud teeneline õpetaja Elmar Lepp (Võru rajooni Viitina 8-klassiline kool). Viitina kooli 90-liikmelises õpilasperes võib muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilasi kohata vaid üksikute, teistest koolidest sinna tulnud õpilaste näol. E. Lepa aastatepikkused kogemused kinnitavad, et kõik muusikaliselt vähearenenud lapsed on võimelised arenema lauljaks ja seda isegi väga kiiresti — ühe õppeveerandi jooksul. E. Lepa praktikas pole esinenud ühtki juhtumit, kus laps poleks lauljaks arenenud, kuid samuti pole ilmnenud, et täielikult lauluvõimetuna kooli tulnud õpilane oleks kasvanud tugevaks iseseisvaks lauljaks. Neist on arenenud tugevad toelauljad, kes on võimelised koori ükskõik millises häälerühmas kaasa laulma.

Hästi on töötanud muusikaliselt arenemiselt mahajäänutega ka Abja rajooni Longi algkooli õpetaja Vaike Pugal ja Kingissepa rajooni Lümända 8-klassilise kooli õpetaja Salme Part.



Laste laulmisvõime arendamisel on kasutatud väga mitmesuguseid meetodeid. Kuid nende kõikide puhul läbib töö üldiselt järgmisi põhietappe:

1) Õpilaste lauldavate primaarhelide kindlaksmääramine. Nendeks helideks on tavaliselt 1. oktaavi *do* ja *re* või väikese oktaavi *si*-bemoll.

2) Laulmine ühel helil — primaarhelil. Laulmiseks kasutatakse mitmesuguseid laulutekste, silpe ja täishäälikuid.

3) Hääleulatuse avardamine sammhaaval (pool- ja tervetoonide kaupa). Uute helide laulmise õppimine eelmises punktis nimetatutega sarnaseid harjutusi kasutades.

4) Lihtsate, 3—4-le erinevale helile ehitatud laulukeste laulmine.

Viitina 8-klassilise kooli õpetaja E. Lepp kasutab täiendavalt veel hüpete laulmise harjutamist. Alatakse intervall tertsis (kui hääleulatus on nii kaugele arenenud) ja jõutakse oktaavi laulmiseni.

Laulmisoskuse arendamisel on lähtepunktiks kasutatud ka kõnemeeloodiat, sest muusikaliselt arenemiselt mahajäänud orienteeruvad väga hästi kõne intonatsiooni vahedes. Nii kasutas B. Kulinski esimeste «lauluharjutustena» meloodiliselt formeeritud küsimuste esitamist ja nendele samasuguste vastuste andmist (5).

Kõne ilmekuse taotlemisest lähtub ka Longi algkooli õpetaja V. Pugal.

Kõrge häälega kõnelemist kasutab eelastmena kõrge häälega laulmisele nõukogude kooritegelane ja pedagoog A. J. Ravvinov (7). Pedagoogikateadlased V. K. Beloborodova ja A. A. Lukanin pööravad Ravvinovi eeskujul tähelepanu kõrgetele helidele, mis täiesti puuduvad muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilaste hääleulatuses. Hääleulatuse kiiremaks avardamiseks kasutavad nad jäljendavaid hõikeid ja hääliitsusi (vilede, pasunahelide, lindude ja loomade hääliitsuste imiteerimine) (7).

Erinevas kõrguses lauldud imiteerivate hääliitsuste kuulamist kasutatakse ka tähelepaneliku kuulamise ja kõrgete ning madalate helide eraldamise oskuse arendamiseks. Kuulamisoskust arendavate didaktiliste mängude kasutamisel on leidlik Leningradi Viiburi linnaosa Pioneeride Palee lauluõpetaja Solovjova-Volonsejevitš (10).

Koordinatsiooni loomisel kuulmis- ja hääleorgani vahel pakub tuge nägemismeel. Sel põhjusel leiab kasutamist viisi liikumise kujutamine käeviibete, nootide ja piltnootidega. Abja rajooni Longi algkooli õpetaja V. Pugal näiteks kasutab 1. ja 2. klassis noodijoonestikuga papptahvleid, millele on kleebitud abstraktsete noodimärkide asemel lapsi haaravad elavad pilt noodid. Lähtudes laulu tekstist, on piltnootidele antud loomade, lindude jne. kuju.

Vene Pedagoogika Akadeemia Kunstilise Kasvatuse Instituudi teaduslikud töötajad (6) ja Saksa DV metoodikud seostavad nägemismeelt helide kuulamise ja kuuldud helide laulmisega järgmiselt: enne laulmist jäljendatakse kuuldud helide liikumist käega õhus, andes lapsele motiivist ruumilise kujutluse. Alles nüüd järgneb kuuldud helidejärjestuse laulmine (8).

Saksa DV metoodikud loevad tõhusaks helikujutlusvõime arendamise vahendiks muusikalist diktaati. Diktaati kirjutades tuleb kuuldud motiiv palju kordi rütmiliselt ja meloodiliselt läbi mõelda, s. t. heliastmeid mõttes kaasa laulda. Selline kuuldu mõttes läbitöötamine ja noodipilti kandmine mõjub arendavalt helikujutlusvõimele (4).

Huvitav on saksa muusikapedagoogide suhtumine laulmise osatähtsusse õppe- ja kasvatustöös. Laulmisele ei vaadata kui õppeainele, mille ülesanne on «midagi muud teha», vaid kui kogu õppetööd tervikuks liitvale ainele. Muusikalise kasvatuse eraldamist teistest õppeainetest loetakse laulmise kasvatusliku ülesande väärmõistmiseks ning laulu didaktilise funktsiooni alahindamiseks õppe- ja kasvatustöös. Et laulu põimimine kogu algõpetusega annab lastele palju rohkem võimalusi laulmiseks, siis avaldab see kahtlemata soodsat mõju ka laste lauluvõime parandamisele (9).

Leides iga päev, koguni igas tunnis võimalusi lastega laulmiseks, on mitmed meie vabariigi algklasside õpetajad saavutanud häid tulemusi, nagu õpetajad P. Ronk (Vil-



jandi 3. 8-klassiline kool), H. Uibopuu (Märjamaa keskkool), H. Pannal (Tallinna 18. keskkool), E. Väinaste (Tallinna 28. 8-klassiline kool) ja H. Heintalu (Tallinna 10. keskkool). Ka leidub meil koole, kus ruumikitsikusele vaatamata kõlavad vahetundides ringmängulaulud (Tallinna 34. 8-klassiline kool, Tallinna 10. ja 2. keskkool).

Eespool kirjeldatu põhjal võib järeldada, et muusikalise kasvatus programm esitatud nõue pöörata erilist tähelepanu muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilastele, on põhjendatud, sest laste lauluvõime on arendatav.

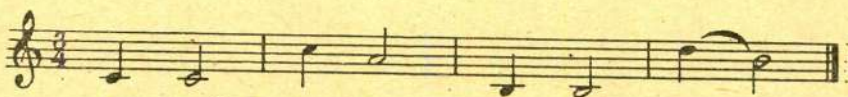
Muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilaste järeleaitamiseks ei piisa klassitunnis tehtavast tööst, vaid on vaja kasutada klassiväliseid lisatunde, vähemalt kaks korda nädalas à 20—25 min. Paremaid tulemusi annab töö väikestes rühmades (maksimaalselt 15 osavõtjat), sest õpilasi on vaja sageli kontrollida ja nendega täiendavalt individuaalselt töötada. Kui klassid on suured, on sobivaim iga klassi «jorutajatest» eraldi rühm moodustada.

Töötades muusikaliselt vähearenenud õpilastega, tuleb arvestada seda, et laste lauluvõime areneb ainult siis, kui laulmine seotakse tihedasti kuulmise arendamisega. See pärast pole õige laulu õpetamisel kasutada ainult järelelaulmise meetodit, vaid lapsi tuleb esmalt õpetada esitatut kuulama, s. t. erineva kõrgusega helisid kuulmise järgi eristama. Õppetöö tulemused on seda paremad, mida rohkem meeleorganeid võtab osa tajumisest ja meeldejätmisest. Seega on kasulik viisi omandamisele kuulmisele toetada nägemismeelega, s. t. viisi liikumine muuta nähtavaks nii käeviibete kui ka nootide (esimestes klassides piltnootide) abil.

Lisatöö muusikaliselt vähearenenud õpilastega annab paremaid tulemusi, kui seda alustatakse algastmel. Allpool esitatud näidisplaan on mõeldud tööks 1. klassi «jorutajatega». Analoogiliselt võib tööd korraldada ka vanemais klassides. Sel juhul on sobiv siin esitatud laulukesed asendada niisama lihtsate, kuid vähem lastepärastega.

#### Näidisplaan 1. klassi jaoks

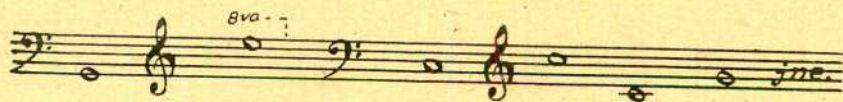
Muusikalise kuulmise arendamine algab kuulamisoskuse kasvatamisega, mis seotakse mõistete «madal» ja «kõrge» omandamisega. Esimese kuulamisharjutusena esitab õpetaja lastele lindude ja loomade hääliitsuste imitatsioone. Õpilased püüavad leida, missugusele linnule või loomale hääliitsus kuulub ja kas hääliitsus on madal («jāme») või kõrge («peenike»). Nii võib õpetaja jäljendada karu ja öökulli hääliitsust madala, kassi ja kōo hääliitsust kõrge häälega.



U - huu! Ku - ku! Mõmm mōmm! Njäu!

Kõrge ja madala registri eristamisel kasutatakse ka instrumendi erinevais registreis esitatud lastepalu. (Näit. Rebikov «Karu» — Laulik IV ja Krug «Kāokene» — Laulik III).

Järgmiseks kuulamisharjutuseks on erineva kõrgusega helide eristamine. Alustatakse mõneoktaavilistest kõrgusvahedest (näit. suure oktaavi ja 3. oktaavi helid) ning jõutakse kordkorrald helidevahelist kaugust vähendades intervall tertsinä.



Raskemaks kuulamisharjutuseks on juba kolme erineva kõrgusega heli võrdlemine (10). Keskmiseks, nn. kontrollheliks võib valida näit. 1. oktaavi sol'i. Kuulataavad helid



tuleb eraldada kontrollheliga võrreldes kõrgemateks ja madalamateks. Helide kuulamise võib siduda mänguelemendiga. Selle järgi, kas heli on kontrollhelist kõrgem või madalam, tõstetakse käed üles või lastakse alla. Kontrollheli tähistatakse käte tõstmisega rinna kõrgusele.



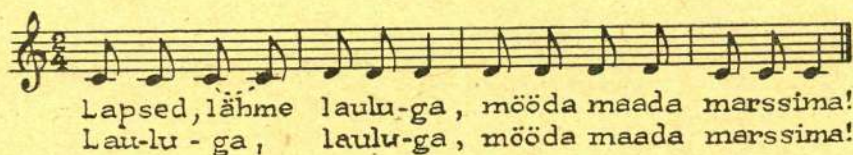
Laulmise õpetamise neile õpilastele võiks üles ehitada järgmiselt:

1. Muusikalise heli tekitamise harjutamine. Koolitulnute hulgas leidub mõnikord õpilasi, kes ei oskagi laulmisega sarnanevat häält teha. Laulmise asemel nad lihtsalt loevad sõnu. Sellistel õpilastel puudub oskus häälelihaseid laulmiseks vajalikult pingutada. Mitmesuguste hääliitsuste (viled, linnu- ja loomahääliitsused) ja hõigete matkimine annab neile esimesi kogemusi muusikalise heli tekitamiseks.

2. Laulmine ühel helil. Selleks tuleb valida heli, mis õpilastele on kõige kergem laulda. Tavaliselt on see 1. oktaavi re või do. Ühel helil lauldavaks lauluks võib kasutada mitmesuguseid tekste aabitsast või laulikust. Niisuguseid tekste võib ka ise koostada, näit. «Mutionu, tule ka meie hulka mängima!» (A. Tamm, «Nõukogude Kool» nr. 5, 1958. a.).



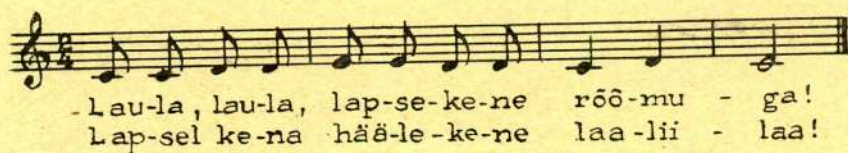
3. Kahele erineva kõrgusega helile ehitatud viisi laulmine.



Enne, kui viisi laulma hakata, tuleb viisi liikumine lastele selgeks teha. Selleks laulab või mängib õpetaja viisi ette (meesõpetaja tingimata mängigu, sest lapsed sageli ei suuda orienteeruda madala hääle järgil). Samal ajal muudab õpetaja viisi liikumise õpilastele nähtavaks käeviibete abil. Veelkordsel kuulamisel laulavad õpilased mõttes viisi kaasa ning koos õpetajaga kasutavad käeviipeid. Alles nüüd asutakse viisi õppima. Viisi näitlikustamiseks võib kasutada ka lauapaberist valmistatud noodiladumistahvlit, millest on kirjutatud V. Toomi artiklis «Muusikaliste teadmiste ja oskuste õpetamine 1.—2. klassis» («Nõukogude Kool» nr. 4, 1962. a.).

4. Kolmele erineva kõrgusega helile ehitatud viisilaulmine.

Koostanud Tallinna 14. kooli õpetaja H. Söber.

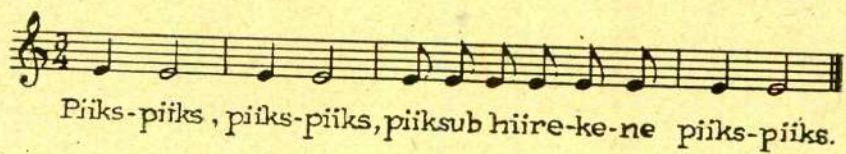




Töö käik on analoogiline eelmises punktis kirjeldatuga.

Juhul, kui lastele *do*-heli on madal, võib laule transponeerida kõrgemasse helistikku.

5. Terts-hüppe laulmise harjutamine. Paralleelselt astmelise liikumisega tuleb harjutada ka hüpete laulmist. Et lapsed juba oskavad laulda tertsilise diapsooniga viisikest, on sobiv hüpete laulmist alustada intervalli tertsis. Terts-hüppe laulmiseks kasutame 1. klassi laulikust olevat laulu «Kuidas nad häälitsevad?» muudetud kujul. *Do*-helil laulame «konnakese laulu» ja *mi*-helil «hiirekesse laulu».



Õpetaja laulab nii «konna-» kui ka «hiirelaulu» ette. Õpilaste ülesandeks jääb teraselt kuulatada ja viisihüpe ära tunda. Järgneb viisihüppe kujutamise käeviipega (hüpe madalamalt kõrgemale — näit. vöö kohalt lõuani). Laulu õppimisel kasutavad nii õpetaja kui ka õpilased käeviibet viisihüppe tähistamiseks.

Noodiladumistahvlit võib kasutada järgmiselt: konna kujutava piltnoodi asetamine madalal asuvasse taskusse, hiire piltkujutuse aga kõrgemasse. Õpetaja rändnoot, hüpatas kannalt hiirele, juhhib tähelepanu viisihüppele *do*-lt *mi*-le.

6. Kvardilise diapsooniga laulukeste laulmine.

Koostanud H. Söber



Kasutada võib ka 1. klassi laulikust laulu «Kus on minu koduke».

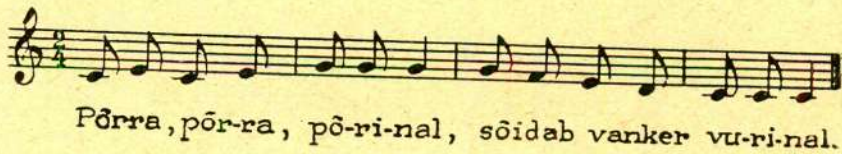
Laulu õpetatakse varem kirjeldatud meetodeil.

7. Mažoor kolmkõla laulmine. Lähtume laulust «Kuidas nad häälitsevad?». Varem õpitud konna- ja hiirelaulule lisame *sol*-helil lauldava linnulaulu. Laulame sõnadega: tii-tii, tii-tii, laulab linnukene tii-tii.

Õpetamine on analoogiline 5. punktis kirjeldatuga.

Kolmkõlakäigu laulmist võib harjutada ka järgmiste laulukestega:

Koostanud H. Söber







Üks, kaks, kolm! Hõissa, lapsed, ko-ju nüüd!

Neist viimane lauluke aitab hääleulatust avardada *sol*-helini, sest sõnad «kolm» ja «hõissa» soodustavad hõiskelist laulmist, n.-ö. *sol*-heli «väljahõiskamist».

Laskuvat kolmkõlakäiku sobib harjutada järgmise laulukese abil:



Metsas e-lab pä-ka-pikk,  
me-hi-ke nii i-me-lik.

*Sol*-heli tabamine laulu alguses võib õpilastele valmistada raskusi. Heli tabamise kergendamiseks on hea lähtuda juba tuntud laulukesest, milleks on linnu hääliitsust matkiv *sol*-helil lauldav «tii-tii...» Linnu hääliitsuse matkimine hõlbustab lapsel tõsta häält õpitava laulu alustamiseks sobivale kõrgusele.

Laulukeste õpetamisel lähtutakse nende kuulamisest lõikude kaupa. Leitakse, kas kuulatud lõigu ulatuses viis sammub, hüppab või seisab (viisisamm, -hüpe, -seisak) ning kujutatakse käega viisi kulgu. On kõik läbi töötatud, asutakse selle laulmisele.

Võib kasutada ka noodiladumistahvlit.

Viimati nimetatud harjutuse õppimine on lastele võrdlemisi kerge, sest harjutus tugineb laskuvale väikesele tertsilile, mis on lastele laulmiseks mugavaim intervall. Harjutuse muudab raskeks põhitooni lisamine, mis eeldab juba küllaltki arenenud hääleulatust. Laskuvale tertsilile ehitatud harjutusena, mille õppimine on lastele jõukohane juba üsna töö alguses, võib soovitada järgmist laulukest:



Ku - ku, kä - o - ke, väike laulu - linnu - ke,



üt - le meile laste - le, kus on si - nu pe - sa - ke!

8. Sekstilise diapasoonega laulu laulmine. Selleks võib kasutada saksa rahvalaulu «Kes elab metsa sees» (Laulik I). Vajaduse korral transponeerime selle madalamasse helistikku.



Õpetame eespool kirjeldatud metoodiliste võtete abil.

Lisaks laulude laulmisele võib töö mitmekesistamiseks rakendada ka lühimotiivide kuulamist ja laulmist. Motiivide laulmiseks kasutatakse sõnu, näit. lillede, lindude ja laste nimesid. Noodinimesid ja häälikute kombinatsioone pole sobiv kasutada, sest need jäävad lastele liiga abstraktseiks. Ka lastel endil võib lasta motiive välja mõelda.

Motiivinäiteid:



Muusikalises järeleaitamistöös ei tarvitse piirduda ainult siin esitatud laulunäidetega. Soovitatav on vajaduse järele, eriti õpilaste arenemise iseärasusi arvestades, leida laulmiseks omalt poolt täiendavaid harjutusi.

Muusikaliselt vähearenenud õpilastele tuleb tähelepanu pöörata ka klassi laulutunnis, andes neile jõukohaseid harjutusi nii kuulamis- kui ka laulmisoskuse arendamiseks.

Kui väikesed «jorutajad» on kevadeks arenenud nii kaugele, et suudavad iseseisvalt või osaliselt toetudes laulda, näit. eesti rahvaviisi «Kevadel» ja saksa rahvaviisi «Kes elab metsa sees», on aastase töö tulemused head. Kuid selle saavutusega ei saa veel rahulduda. Tööd tuleb jätkata järgmistelgi aastatel, et laste muusikalisi võimeid kindlalt välja kujundada.

Laste muusikalisel arendamisel on vaja leida võimalus õpilastega laulmiseks iga päev. Selleks peaks noorema astme õppe- ja kasvatustöös laulmisel olema erinevaist tundidest koosnevat tööpäeva tervikuks liitev ülesanne.

Seda ülesannet saab lauline edukalt täita siis, kui seos õppeainete vahel algab juba õpikuist, eeskätt lugemikust ja laulikust. Niisugune seos võimaldaks aja ratsionaalsemat kasutamist: näit. emakeele tunnis õpitule järgneks kinnistamine laulu abil laulmise tunnis, laulmise tunnis aga väheneks sõnade õppimisele ja vestlusele kulutatav aeg.

Parimaid tulemusi annaks algastme õpilaste muusikaline kasvatus, kui seda tööd juhiksid heade muusikaliste võimetega algklasside õpetajad, kes oleksid suutelised programmis esitatud nõuete kohaselt andma laulutunde, töötama muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilastega, seostama laulmist teiste õppeainetega ja organiseerima vahe-tundides, klassi koosviibimistel, pioneeri- ja oktoobrilaste koondustel laulumänge ning ühislaule.

Kui laulmise tunde annab eriharidusega õpetaja, ei saa algklassiõpetajad passiivseiks kõrvalseisjaks jääda, vaid neil tuleb kõigiti kaasa aidata laste muusikalisele arendamisele, eeskätt seostades laulmist teiste õppeainetega.

Ainult selliselt töötades võime jõuda kunagi nii kaugele, et kooli algastme lõpetanud õpilaste hulgas muusikaliselt arenemiselt mahajäänud õpilane muutub haruldaseks.



#### KIRJANDUS

1. Б. М. Теплов, Психология музыкальных способностей. Москва, 1947.
2. R. Pääts, Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis. Tallinn, 1962.
3. P. Michel, Musikalische Fähigkeiten, musikalische Begabung und ihre Entwicklung. «Musik in der Schule» Nr. 1, 1960.
4. M. Frisch, Musikerziehung interessant gemacht. Berlin, 1957.
5. В. Кулинский, Rahvusvahelisel vokalistide konverentsil Moskvas 1961. a. peetud loengu stenogramm.
6. Е. И. Алмазов и Н. Д. Орлова, О неточной интонации у школьников и путях ее исправления. Известия Академии Педагогических Наук РСФСР № 110, Москва, 1960.
7. О. А. Апраксина и Н. Д. Орлова, Музыкальное воспитание в школе. Москва, 1961.
8. K. Dittrich, M. Frisch, Frohes Singen und Musizieren. Berlin, 1960.
9. K. Kühne, Wege zur Verbesserung des Musikunterrichts in der Unterstufe. «Musik in der Schule» Nr. 8, 1959.
10. И. Соловьева-Волонсеевич, Развитие певческого слуха. (Käsikiri, Leningrad. 1961.)



## Vead ja nende vältimine hulkliikmete teguriteks lahutamisel ja tehetes algebraliste murdudega

E. LUHT,

Tartu kaugõppe-keskkooli õppealajuhataja

### I

Matemaatikas oleme täheldanud viimasel ajal õppeedukuse tõusu koos teadmiste taseme suhtelise langusega. Õpilaste iseseisev mõtlemine on jäänud tagaplaanile. See pärast on alljärgnevas kokku võetud sellealased üsnagi vähesed märkmed ajakirjast «Математика в школе», isiklikud tähelepanekud õpilaste vigadest ja mõningad kogemused vigade vältimiseks.

Käesolevas artiklis esitatud teemade õppimisele eelnevad mitmesuguste algebraliste täisavaldiste teisendused. Need teisendused põhinevad varem õpitud seaduste ja omaduste rakendamisel. Tutvudes meetoodilise kirjandusega, selgub, et seal pööratakse vähem tähelepanu teadmiste omandamise psühholoogilisele küljele kui arvutuste mehaanilisele omandamisele.

Ajakirjas «Математика в школе» märgib P. M. Erdnijev<sup>1</sup>, et psühholoogiliselt on võimalikud kaks erinevat ülesannet ja kaks erinevat mõttekäiku: esiteks, määratud teisenduste täitmine ja teiseks, nende teisenduste põhjendamine. Esimene on kergem ja õpilased kipuvad lugema seda siiski peamiseks. Ka meetoodikas on asetatud pearõhk esimese eesmärgi saavutamisele ega pöörata vajalikku tähelepanu mõtlemise arendamisele. Sellest tuleneb vigu algebra õppimisel.

Allpool vaatlemegi olulisemaid vigu ja neid tekitavaid põhjusi.

### 1. Hulkliikmete teguriteks lahutamine ühise teguri sulgude ette toomisega

Harilikult alustab õpilane hulkliikmete teguriteks lahutamist nii:

$$ab + ac - ad + a = a(b + c - d),$$

kusjuures sama õpilane võib jagamisel lahenduse õigesti anda:

$$(ab + ac - ad + a) : a = b + c - d + 1.$$

Niisugune tulemus on tingitud sellest, et õpilane ei seosta mõlemaid operatsioone ega kontrolli tulemust. Esimese näite lahendamisel ei kasuta õpilane reegleid ja tegut-

<sup>1</sup> П. М. Эрди́ев, Об изучении торжественных преобразований в VI—VII классах. «Математика в школе» 1960. nr. 1, lk. 49—53.



seb juhusliku seose alusel. Selle juhusliku seose kannab õpilane ülesandelt  $ab + ac - ad = a(b + c - d)$  üle ülesandele  $ab + ac - ad + a = a(b + c - d)$ , arutades umbes järgmiselt:  $a$  kõrval tähte ei esine, tähendab ka sulgudesse ei jää siis tähte.

## 2. Hulkliikmete teguriteks lahutamine abivalemite abil

Siin on suurem osa vigu tingitud abivalemite mittetundmisest. Nagu märgitakse aja- kirjas «Математика в школе»<sup>2</sup>, võivad õpilased õppida pähe sõnalise formuleeringu, peast ütelda reeglid, kuid ei saa aru valemist ja satuvad raskustesse valemite praktilisel rakendamisel.

Teades, et  $(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2ab + b^2$ , lahendavad õpilased mehaaniliselt kergesti liht- samaid ülesandeid, nagu  $(m + n)^2$ ,  $(2x - y)^2$  jne., kuid mõnevõrra raskemate ülesannete puhul ei oska alati õiget tulemust saada.

Ülesannete, nagu  $(3mn^2 - 2m^3)(3mn^2 + 2m^3)$ ;  $(1 + \frac{1}{2}a^3b^2)^2$ ;  $(4a^2 + 12ab + 9b^2) : (2a + 3b)$  või ka teguriteks lahutamise ülesannete, nagu  $a^2x^4 - 4ax^2 + 4$ ;  $(x - a)^2 + 2b(x - a) + b^2$  jne. juures jääb õpilastel nagu oskusest puudu. See tuleneb sellest, et õpilased ei mõtle valemite suhtes, mida mõista «esimese» ja «teise» arvu all; kuidas saadakse esimese ja teise arvu korrutis; mis tähendab kahekordne ja kolmekordne korrutis; kuidas saada arvu ruutu ja kuupi, üksliikme ruutu ja kuupi jne. Psühholoogiliste uurimuste<sup>3</sup> järgi niisugusel tasemel olevad õpilased kasutavad mõistete rakendamisel tunnuseid kaootiliselt, toetudes kord ühele, kord teisele tunnusele ilma mingi järje- kindluseta.

Vigade põhjus peitub mõnikord ka õpitud valemite ebapiisavas ja ebasüsteemaatilises rakendamises. Seepärast algab õpilastel ununemine pärast abivalemite õppimist juba üsna varakult. See on ka põhjuseks, et hiljem hulkliikmete teguriteks lahutamisel ja tehetes murdudega õpilased lahendavad ülesande õigesti siis, kui abivalemite kasuta- mine on eriti ilmne, näiteks

$$a^2 - 25 = (a + 5)(a - 5); \quad x^2 - 2xy + y^2 = (x - y)^2.$$

Kuid niisugustel juhtudel, nagu  $(3a - 5c)(5c + 3a)$ ;  $(2m^2 + n^2)(n^2 + 2m^2)$  jne., õpilane ei kasuta enam valemeid, rääkimata juba valemite kasutamisest peastarvutamisel, mida hiljemgi mitmesuguste ülesannete puhul saaks sageli teha.

## 3. Abivalemite erinevuse mittetundmine

Õpilastel on raskusi summa ruudu või vahe ruudu tundmisega avaldistes:

$$1 + 4a + 4a^2; \quad 9x^2 - 12xy^2 + 4y^4; \quad (m + x)^2 + 2b(m + x) + b^2$$

Niisugused raskused on tingitud sellest, et õpilastel puuduvad oskused mõistete üldistamiseks. Õpilane kujutab endale kitsalt, piiratult ette «esimest» ja «teist» arvu ja seepärast ei oska neid eraldada antud avaldises. Seetõttu on vajalik enam rõhutada, et iga arv, millest valemis on jutt, võib olla mitte ainult numbriline või eraldi tähega antud arv, vaid mis tahes üks- või hulkliige.

<sup>2</sup> А. И. Леничкин, Формулы сокращенного умножения в курсе VI клас- са. «Математика в школе» 1955. nr. 1, lk. 61—69.

<sup>3</sup> Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская, Психология усвоения знаний в школе. Москва, 1959, lk. 57.



Niisugusest vähesest arusaamisest võivad olla tingitud vead, nagu

$$\begin{aligned}(x-2a)^2 &= x^2 - 4ax - 4a^2; \\ (m-3n)^2 &= m^2 + 6mn - 9n^2; \\ (4m+n)^2 &= 16m^2 + 8m^2n^2 + n^2;\end{aligned}$$

või

$$\begin{aligned}a^2 + 2ab - b^2 &= (a+b)^2; \\ 2xy - x^2 - y^2 &= (x+y)^2.\end{aligned}$$

Rohkesti vigu tekib ka igale valemile iseloomuliku omapära mittemõistmisest. Nii aetakse segi vahe ruudu ja ruutude vahe valemid ja tehakse seetõttu vigu, nagu

$$\begin{aligned}(3-ab)^2 &= 9 - a^2b^2; \quad 4a^2 - x^2 = (2a-x)^2 \text{ või} \\ 25x - 10x + 1 &= (5x+1)(5x-1); \quad a^2 + b^2 = (a+b)(a+b); \\ a^2 + b^2 &= (a+b)(a-b).\end{aligned}$$

D. N. Bogojavlenski ja N. A. Mentšinskaja<sup>4</sup> oma raamatus märgivad, et mõiste ja reegli segamine õpilaste poolt on siis esile tulnud, kui õpetamise käigus pole mõisteid kõrvutatud või vastandatud.

#### 4. Vead algebraliste murdude teisendamisel

1) Murdude taandamisel ei eristata hulkliikmelisi tegureid. Seepärast võib esineda niisuguseid vigu, nagu:

$$\frac{38(a^2 - 3a + 9)}{11a \cdot 95(a^2 - 9)} = \frac{38(-3a)}{11a \cdot 95}$$

$$\frac{\lambda(a+b) - (a-2)}{\lambda a} \text{ või } \frac{(a+1)(a+5) - (a-3)(a+2)}{(a+2)(a+5)} \text{ jne.};$$

2) Küllalt sageli tekib tehetes algebraliste murdudega märgivigu, mis on põhjustatud sellest, et pole korralikult omandatud murru mõiste. Nii ei osata teisendada

$$\frac{a+b}{a-b} + \frac{a-2b}{b-a} = \frac{a+b}{a-b} - \frac{a-2b}{a-b};$$

3) Üsna suurt osa vigade tekkimises mängib tähelepanematus ja enesekontrolli puudumine teisenduste sooritamisel. Nii esineb vigu, nagu

$$\frac{a+1+a^2+1-a^2-3}{a+1} = \frac{a-2}{a+1};$$

$$\frac{(-a^2+b^2-2b^2)(b-a)}{(b^2-a)(a^2+b^2)} = \frac{1(a^2+b^2)(b-a)}{b(b-a)(a^2+b^2)} = \frac{-1}{b};$$

4) Harvemini leidub veel sellist laadi vigu, nagu

$$\frac{a}{3b} + \frac{a}{3b} + \frac{a}{3b} = \frac{a}{3b+3b+3b} = \frac{a}{9b}.$$

<sup>4</sup> Психология усвоения знаний в школе. Москва, 1959, lk. 303.



Et teisenduste õppimine tugineb tavaliselt näidetele, mis on juba õpetaja või ülesannete kogu autori poolt lahendatud, siis õpilane sageli ei süvene ülesande lahenduse põhjendusse, vaid omandab selle formaalselt. Selle vältimiseks tuleb lasta õpilastel endil ülesandeid koostada, mille kaudu nad õpivad aktiivselt materjali tundma. Valmisülesannete lahendamisel õpilane ei vastuta küsimuse ega probleemi formuleerimise eest, mida ta peab lahendama.

Hulkliikmete teguriteks lahutamisel ja algebraliste murdudega tehete sooritamisel õpilaste poolt tehtavaid vigu võib nende esinemise sageduse põhjal liigitada järgmiselt:

- 1) vead abivalemite puuduliku tundmise tagajärjel;
- 2) vead hulkliikmete teguriteks lahutamisel, eriti osas, kus tuleb rakendada abivalemeid;
- 3) märgivead murdude teisendamisel;
- 4) vead, mis on tekkinud murdude taandamisel algebralise summa mitteeristamise tagajärjel (eriti hulkliikmete tegurite korral);
- 5) hooletusest tekkinud vead;
- 6) tehete järjekorra mittetundmisest tekkinud vead.

## II

Eespool näiteina toodud vigu on võimalik süstemaatilise ja teadliku töö korral kas täielikult või enamikus vältida. Toome mõningaid mõtteid, missuguste abinõudega on seda võimalik teha.

### 1. Hulkliikmete teguriteks lahutamine

See osa on õpilastele küllaltki raske. Siin tuleb juba 6. klassis lahendada ülesandeid, mis valmistavad õpilasi ette hulkliikmete tegureiks lahutamisele. Nii võib üks- ja hulkliikmete korrutamisel anda õpilastele niisuguseid küsimusi:

1) On antud üksliige  $10a^4b^3$ . Missuguste üksliikmete korrutisena saame esitada antud üksliikme?

2) Antud on hulkliige  $15xy^2 - 5x^2y^3$ . Missuguste üksliikmete korrutamisel hulkliikme saame antud hulkliikme?

Enne otsest üleminekut hulkliikmete teguriteks lahutamisele tuleb meelde tuletada naturaalarvu lahutamist tegureiks. Edasi peavad õpilased aru saama, et teguriteks lahutamisel tuleb kõigepealt selgitada, kas kõigil liikmeil on ühine tegur: niisugune tegur võetakse sulgude ette ja seejärel uuritakse hulkliikmelist tegurit; kas see omakorda ei lahutu tegureiks abivalemite abil. Kui see pole võimalik, siis tuleb vaadelda rühmitamise võimalust.

Kui korratakse naturaalarvu lahutamist algtegureiks, siis tuleb ühtlasi ka selgitada, milleks kasutati aritmeetikas arvude lahutamist tegureiks (murdude taandamisel, ühisele nimetajale viimisel jne.).

Võib lahendada näiteks mõned ülesanded aritmeetikast: taandada murd  $\frac{264}{312}$ ; liita  $\frac{5}{36} + \frac{1}{12}$  ja seejärel seostada eelnevat algebraga: taandada

$$\frac{12ab}{20ac}; \quad \frac{21a^2b^3}{35a^3b^2}; \quad \frac{2a-2b}{ab-b^2}.$$

Siit selgub vajadus õppida hulkliikmeid tegureiks lahutama, s. t. esitama hulkliiget korrutise kujul.

Tuleb selgitada, et mitte kõik hulkliikmed ei ole tegureiks lahutatavad. Samuti on



vaja rõhutada seda, et kui üks liikmeist on võrdne ühise kordajaga, siis teiseks teguriks jääb kas  $+1$  või  $-1$ .

Hulkliikmete teguriteks lahutamisel abivalemite abil on hea, kui näidatakse, et

1) summa või vahe täielik ruut ei muutu, kui tema liikmeid ümber paigutada:

$$\begin{aligned} a^2 + 2ab + b^2 &= a^2 + b^2 + 2ab = 2ab + b^2 + a^2; \\ x^2 + y^2 - 2xy &= -2xy + x^2 + y^2 = y^2 - 2xy + x^2 = x^2 - 2xy + y^2; \end{aligned}$$

2) kui 1. ja 2. arvu ruudud on antud negatiivse märgiga, siis valemi saamiseks on vaja kõigi kolme liikme märgid muuta vastupidisteks:

$$-x^2 - y^2 + 2xy = -(x^2 - 2xy + y^2) = -(x - y)^2 = (x - y)(y - x);$$

3) kui ühe arvu ruut on positiivne, teise arvu ruut aga negatiivne, siis kolmeliige ei kujuta mingit summa või vahe ruutu:

$$m^2 + 2mn - n^2;$$

4)  $(a + b)^2 = (b + a)^2$  ja  $(a - b)^2 = (b - a)^2$ .

## 2. Abivalemite tundmaõppimine

Psühholoogid<sup>5</sup> leiavad, et peamine tee teadmiste süsteemi omandamiseks on konkreetselt abstraktselt ülemineku tee, kusjuures üldistamine toimub niisugusel määral, kuidas eraldatakse erinevate konkreetsete olukordade üldised elemendid.

Seepärast õpitud valemite rakendamiseks kergemalt raskemale üleminekul ei saa seda teha ainult üks kord avaldatud skeemi abil, vaid õpilasele on vaja näidata mitu korda ja mitmel viisil, et abivalemi rakendamine annab õige tulemuse kõigil analoogilistel juhtudel. Suulisi harjutusülesandeid tuleb anda nii algebras kui ka aritmeetikas:

$$\begin{aligned} (a + x)^2; (x - 1)(x + 1); (x^4 - 1); (x^2 + 1); \\ 29^2 = (30 - 1)^2; 62 \cdot 58; 25^2 - 15^2 \text{ jne.} \end{aligned}$$

«Esimese» ja «teise» arvu mõiste avamiseks ja laiendamiseks tuleks kasutada järgmisi harjutusi:

1) nimetada summa ja vahe ruudus «esimene» ja «teine» arv:

$$(3x + 10ay)^2; [(5x + y) - a]^2 \text{ jne.};$$

2) nimetada kaks niisugust arvu, mille summa või vahe ruut oleks võrdne

$$\begin{aligned} 9a^2 + 6a + 1; 49m^2 - 42my + 9y^2; \\ 4(x - 1)^2 + 4(x - 1)y + y^2 \text{ jne.}; \end{aligned}$$

3) missugused järgmistest avaldistest on täielikud summa või vahe ruudud:

$$\begin{aligned} 4x^2 - 12xy + 9y^2; 25 + 10x + 4x^2; \\ (m - n)^2 - 2a(m - n) + a^2 \text{ jne.} \end{aligned}$$

<sup>5</sup> Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская, Психология усвоения знаний в школе. Москва, 1959, lk. 80.



Samal eesmärgil võib summa või vahe anda ka niisugusel kujul:

$$(I + II)^2 = I^2 \pm 2 \cdot I \cdot II + II^2,$$

mis võib paljudel õpilastel kergendada valemist arusaamist.

Materjali omandamiseks on vaja kõrvutada või vastandada eelmisi mõisteid uute mõistetega. Seepärast tuleb valemite puhul näidata nende iseloomulikke erinevusi, kõrvutada neid varem õpitud valemitega.

Valemi  $(a + b)(a - b)$  puhul näidatagu, et korrutist saame koostada antud arvude ruutude vahe (kuid mitte summa!) järgi. Sama valemi rakendamisel hulkliikmete teguri- teks lahutamisel tuleb näidata, et

1) kahe arvu ruutude vahe jagub nii nende arvude summa kui ka vahega:

$$(a^2 - 25) : (a + 5) = a - 5 \text{ ja } (a^2 - 25) : (a - 5) = a + 5;$$

2) vajalikel juhtudel teha kaksliikme ümberpaigutus, et see vastaks ruutude vahele:

$$-16x^2 + 25 = 25 - 16x^2;$$

3) kahe arvu ruutude summa ei lahutu tegureiks:

$$a^2 + b^2; 16 + m^2; -9 - n^2 = -(9 + n^2) \text{ jne.}$$

Otstarbekas on anda ülesandeid valemitele mitmesuguses variandis:

$$(3 + 2x)(3 + 2x) \text{ ja } (a + 5)^2; (1 - mn)(1 - mn) \text{ ja } (2x - 1)^2.$$

Samuti on hea lahendada kombineeritud ülesandeid, nagu

$$(3x + y)^2 - (3x + y)(3x - y) + (3x - y)(3x - y).$$

### 3. Õpilaste iseseisev loov töö

Nii teadmiste looval omandamisel kui ka mõtlemise arendamisel on õppeprotsessis otsustava tähtsusega õpilaste teadlik iseseisvus ja initsiatiiv<sup>6</sup>.

Nagu uurimused näitavad, osutub teadmiste edasine täiendamine eriti lihtsaks siis, kui õpilased ei kopeeri õpetajat (ülesannete kogu), vaid ise valivad varieeruvast materjalist välja need või teised tunnused, ise määravad kindlaks vajalikud suhted, mida nõuavad ülesande tingimused, ise toovad näiteid uue materjali kohta.<sup>7</sup>

Ülesannete koostamisel õpilaste poolt toimub loogiliste võtete kinnistamine teiste vajalike ülesannete lahendamiseks. Paljudel juhtudel on valmisharjutuste lahendamisel võtmeks see, kui õpilasel on oma näidete koostamise praktika.

Näiteks: 1) lahutada tegureiks  $x^2 - 6x + 9$ ;

2) leida tundmatud liikmed võrduses

$$? - 6x + ? = (? - 3)(? - 3).$$

Nende harjutuste vaheline side on sarnane otsese ja pöördülesande vahel aritmeetikas või teoreemi ja pöördteoreemi vahel geomeetrias. Teise harjutuse lahendamisel kasutatakse rohkem mõtlemisakte.

<sup>6</sup> Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская, Психология усвоения знаний в школе. Москва, 1959, lk. 117.

<sup>7</sup> Sealsamas.



Ajakirjas «Математика в школе»<sup>8</sup> märgitakse, et ülesannete koostamine õpilaste poolt on ettevalmistuseks loogilistele operatsioonidele, mis on vajalikud uue materjali õppimiseks ja mis eelnevaga on temaatiliselt seotud. Kui õpilane lahendas ülesande: «Leida kaks avaldist, millede korrutis on võrdne nende ruutude vahega», siis ta tegelikult tutvus mõningate teguriteks lahutatavate hulkliikmete struktuuriga ja tegi läbi ettevalmistuse teemal «hulkliikmete teguriteks lahutamine».

Oluliseks jooneks ülesannete iseseisval koostamisel on see, et õpilane pöörab siin rohkem tähelepanu mõtlemise kontrollile kui valmisülesannete lahendamisel. Ülesannete iseseisval koostamisel õpilane vastab koostamise ja lahendamise kõigile etappidele, arvuliste andmete valikule, tingimuste grammatiliselt ja loogiliselt õigele kujule, tingimuste õigsusele, rääkimata lahendusest ja vastusest.

Eriti oluline on ülesannete iseseisev koostamine ja probleemide lahendamine õhtukoolide õpilastele, sest neil esineb oma kutsetöös sageli probleeme, millele nad peavad ise lahenduse leidma, ilma et neil oleksid valmis vastused juba olemas.

Toome veel näiteid õpilaste poolt koostatavate ülesannete kohta hulkliikmete teguriteks lahutamisel ja tehete murdudega:

- 1) kirjutada juurde puuduvad arvud hulkliikmete teguriteks lahutamisel:

$$16x^4 + ? + ? = (? + 3)(? + 3);$$

- 2) koostada hulkliige, mis lahutub tegureiks järkjärgulise sulgude ette toomise ja rühmitamisega;

- 3) koostada hulkliige, millel on tegureiks kaks ühesugust kakliiget ja  $5b^2$ ;

- 4) leida tundmatud liikmed ühes võrdsetest murdudest:

$$-\frac{?}{?} = \frac{a-b}{2b-c}; \frac{a-b}{?} = \frac{b-a}{c-2b}; \frac{-2a}{2b-c} = \frac{2a}{?} \text{ jne.};$$

- 5) kirjutada mõned algebralised murrud, mis pärast taandamist oleksid võrdsed ühe ja sama murruga: 1)  $\frac{2}{3a}; \frac{a-4}{3}$ ;

- 6) leida  $y$  järgmisest võrrandist

$$\left[ \frac{2a}{a-2} - \frac{2a}{6-3a} - \frac{3a}{a^2-4} \right] : y = \frac{a-4}{a-2}$$

tehete komponentide vaheliste seoste põhjal.

<sup>8</sup> П. М. Эрдниев, Об изучении тождественных преобразований в VI—VII классах. «Математика в школе» 1960, nr. 1, lk. 49—53.



# Kooli seinaleht ja kirjanduslik almanahh kommunistliku kasvatuses teenistuses

E. UUDEKÜLL,

Juuru keskkooli õppealajuhataja

Meie igapäevases elus on ajakirjandusel suur tähtsus. Ta suunab töötajaid paremini täitma oma ülesandeid, annab kätte perspektiivid; ajalehest saame teada, mida teised töötajad on juba teinud, mida teha kavatsevad, ajaleht on kriitika ja enesekriitika lähte, ühesõnaga — ei oskagi kujutleda tänapäeval elu ajakirjanduseta. See kõik aga seab kirjutajate ette suured ülesanded.

Eesti NSV Ajakirjanike Liidu II kongressil vaagiti saavutatut ning seati uued ülesanded edasiseks tööks. EKP Keskkomitee läkituses kongressile öeldakse: «Just teie lõõst, seltsimehed, sõltub suuresti, kui laialdaselt kanduvad rahvahulkadesse meie partei programmi sütitavad sõnad. Partei kutsub teid üles suunama kogu meie ajakirjanduse, raadio, televisiooni ja kirjastuse lõõgijõu kolme põhiülesande lahendamisele — kommunismi materiaalse tehnilise baasi loomisele, kommunistlike ühiskondlike suhete kujundamisele, uue ühiskonna inimese kasvatamisele.»

A. Hindi ja H. Mere artikkel «Teenida elutõde» («Sirp ja Vasar» nr. 4, 26. I 1962) jutustab ajakirjanike pealiskaudsest tööst: sellest, kuidas sageli lihtsustatakse ja lakeeritakse elu, piirduakse vaid kuiva informatsiooniga ja «heade näitajatega», mis sügavamal analüüsimisel pahatihti on osutunud ebaõigeks. Teiselt poolt aga kirjutatakse fõljetone ja tehakse kriitikat seal, kus seda vajagi pole. Artiklis näidatakse, et ajakirjanduse kõige tähtsamaks ülesandeks ongi võitlus kommunistliku ühiskonna inimese täiuslikkuse eest.

Eks ole ka meie, pedagoogide ülesanded needsamad, kui asume toimetama seinalehte, olgu see siis koolis või väljaspool kooli.

Eesti keele programm nõuab, et 8-klassilise kooli lõpetaja omandaks suulise ja kirjaliku väljendusoskuse, ettekannete koostamise, seinalehe artikli kirjutamise ja üldistuste tegemise oskuse. Kui sellele lisada nõue, et õpetus peab olema tihedalt seotud eluga, siis peaks iga 8-klassilise kooli lõpetaja olema suuteline kirjutama enda või oma klassi-kollektiivi tööst ja tegevusest nii seinalehele kui ka ajalehele.

Kuid see pole alati nii. Sageli pöörduvad toimetused õpetajate poole, et nemad midagi kirjutaksid, kuid tavaliselt ütlevad pedagoogid sellest ära, rääkimata õpilastest.

Koolide seinalehete ilmumine on mõneski koolis juhuslik. Puudub kindel plaan. Olen mitmes koolis näinud ilusaid seinalehe aluseid (sageli kunstikombinaadis valmistatud), kuid neil on ainult üks või kaks paberilehekest halvas käekirjas kirjutatud tekstiga. Lehekesed on pahatihti alusele kinnitatud rõhknaelte või nõeltega. Ei kooli õppenõukogus, tootmisnõupidamistel ega komsomolikomitees pole seda küsimust arutatud, samuti mitte emakeele õpetajate aineseksioonis. On tänuks, et uue numbri ilmumisel visatakse eelmise seinalehe artiklid prügikasti, nii et ei saa otsustada ilmunud numbrite sageduse ja kvaliteedi üle. See häda ilmneb eriti siis, kui korraldatakse mõni seinalehete ülevaatus. Tavaliselt tehakse leht selleks puhuks siis ka sisukam. Kuid



mida saame järeldada ainult ühest numbrist? Väga vähe. Niisugustel ülevaatusel peaks peegelduma ikkagi kogu töö sel alal.

Mida peaksime tegema ja kuidas korraldama kooli seinalehtede tööd, et see vastaks nendele nõuetele, mida püstitab uus kool. Sellest mõningaid mõtteid.

Seinalehele kirjutamist ei tohi vaadelda lahus emakeele tunnist. Alguse peaks see saama juba algkooli 3. klassi kõnearenduse tundides ning jätkuma 8. klassini. See on üks suurepärasemaid võimalusi siduda eesti keele õpetamist eluga. Meil tuleb õpilasi õpetada ja suunata kirjutama. Me võime õpilasi harjutada sõnastama mõnd koolisündmust, nagu koolipidu, spordivõistlust, tööd kolhoosis, sovhoosis, kooliaias, ringide tööd. Teemade ring võib ja peab ka laienema üldistele riiklikele sündmustele, oma rajooni elule, kõigele sellele, millest õpilased vahetult osa võtavad, nagu laulupäevad, spordivõistlused, ekskursioonid.

Siinjuures peab silmas pidama, et kirjutamisel ei mindaks lihtsustamise teed, vaid et püütaks näidata ka oma osa antud sündmuses. Kui käidi tööl, siis näidata, kui palju ja kuidas seda tehti, kas küllalt või vähe, kes töötasid hästi, kes halvasti.

Õpetaja viigu aeg-ajalt klassi ajalehti, et kirjutusi analüüsida. Selleks sobivad hästi «Säde» ja «Noorte Hääl», samuti kohaliku tootmisvalitsuse ajaleht. See mitte üksnes ei abista kirjutamist, vaid äratav ka huvi ajakirjanduse vastu. Õpetaja peaks nõudma, et kõik õpilased mingi ajalehe telliksid ja siis seda klassiski kasutaksid. Artiklite analüüsimise kõrval saab seda ju kasutada ka mitmesuguste keeleõpetuse reeglite kinnistamiseks, kirjanike tähtpäevade, poliitiliste sündmuste jms. puhul kirjandus- ja klassijuhatajatundides jne.

Igast klassis tehtud kirjutusest (artiklist, sõnumist) tuleb parimaid avaldada kooli seinalehes. See ergutab eriti nooremaid õpilasi. Kui kõikides klassides seda tehtaks, siis poleks edaspidi tarvis karta kaastöö puudust. Pikapeale aga selgub, kellel on huvi kirjutamise vastu. Nendest kasvab aktiiv, keda tuleb suunata vahete-vahel kirjutama ka ajalehele.

Seinalehes peegeldugu koolielu kõige tähtsamad sündmused, üleskutsed mitmesugusteks üritusteks jms. Kõige selle juures ei tohi hetkekski unustada, et kooli seinaleht peab seisma uue inimese kasvatamise teenistuses.

## TÖÖ ORGANISEERIMINE

Mooduseid on põhiliselt kolm:

1. Õpetajad toimetavad seinalehte kordamööda. 2. Pioneeri- või komsomoliorganisatsioon annab seinalehte välja. 3. Seinalehel on kindel toimetus ja üks vastutav õpetaja.

Esimesel juhul tehakse kooli seinalehtede ilmumise graafik, kus siis iga õpetaja saab kord või paar, olenedes kooli suurusest, olla seinalehe töö eest vastutav. Ka toimetuse koosseis on sel puhul sageli vahelduv. Säärases lehes on enamasti kajastatud neid sündmusi, mis vastavat pedagoogi ennast rohkem huvitavad (tehnik, kodu-uurimine, kirjandus vm.). Olen 7-klassilises koolis oma ajal seinalehe tööd niimoodi päris hea eduga korraldanud. Puuduseks on aga see, et töö organiseerimine jääb peamiselt vastutavale õpetajale ning õpilastoimetus ei kujune kulgi aktiivseks. Mõnevõrra parem on, kui koolis on moodustatud õpilastest kindel seinalehe toimetus (kolleegium), kuid juhendavad õpetajad vahelduvad. Ka siin on oma puudus, nimelt see, et ükski õpetaja ei süvene põhjalikult seinalehe töösse.

Kui pioneeri- või komsomoliorganisatsioon annab seinalehte välja salkade või rühmade kaupa, siis kipub see jälle lahendama vaid ühe kitsa ringi küsimusi. Kui on aga moodustatud kindel toimetus, kelle juhtimisel seinaleht kajastab kogu kooli sündmusi, siis on see omal kohal.



Viimasel ajal soovitataksegi kasutada kolmandat moodust, s. o. kindla toimetuse ja ühe juhendava õpetajaga seinalehte. Õpetaja võib olla kas eesti keele või mõne teise aine õpetaja, igatahes peaks ta olema oma ala entusiast.

Enamasti langeb vastutus õpilaste kirjutamisoskuse eest eesti keele õpetajale, samuti kaastöö pidev suunamine. Missugune õpetaja teeb organisatsioonilist tööd, see on ükskõik. Kuid mõne teise aine õpetaja peaks võima kooli seinalehe tööd korraldada ja olla vastutavaks õpetajaks.

## SEINALEHT JUURU KESKKOOLIS

Hakkasin Juuru keskkooli seinalehe töö eest vastutavaks õpetajaks 4 aastat tagasi. Et töötan õpetajana vanemas astmes, siis oli mul pidevalt kokkupuuteid vanemate (8.—11.) klasside õpilastega. Nii koosneb meie kooli seinalehe toimetus nende klasside õpilastest. Et minu juhatada on olnud ka kooli kirjandusring, siis on seinalehe töö lihtsalt üks kirjandusringi osa ja seinalehe väljaandmine kuulub kirjandusringi tööplaani. Toimetus on viieliikmeline ja leht ilmub 2 korda kuus. Õpilased, toimetuse liikmed on püsivad ja moodustavad ühtlasi meie kirjandusringi ajakirjanike grupi. Nende sulest ilmub aeg-ajalt artikleid ka ajalehtedes. Et töö oleks viljakas, oleme korraldanud kohtumisi rajooni ajalehe töötajatega ja analüüsinud koos meie seinalehti. Mõõdunud õppeaastal alustas 11. klassi õpilane Helju L. õppimist rajooni ajalehe kirjasaatjate koolis. Kui eelmistel aastatel pidin ise viibima iga seinalehe numbril ilmumise juures, siis mõõdunud õppeaasta algusest on peatoimetaja Sirje E., 10. klassi õpilane, võtnud initsiatiivi täiesti enda kätte. Olen vaid kontrollinud ja nõu andnud, mida võiks täiendada, kuidas kujundada või illustreerida. Meie töö on lihtsam seetõttu, et Sirje ja Eha mõlemad joonistavad. Alati, kui üks number ilmub, hakkame kohe uut kavandama. Selleks on meil toimetuses tööjaotus (kes mingisuguseid sündmusi koolis jälgib, kes ja millisest klassist artikleid tellib jms.). Igatahes sellist, millest kirjutada, pole meil puudu olnud, kuigi väljaspool toimetust meile kaastööd organiseerimata ei laekunud.

Nii on meil ilmunud 1959/60. õppeaastal 17, 1960/61. õ. a. 15 ja 1961/62. õppeaastal 16 seinalehe numbrit. Mõnikord oleme organiseerinud klassidevahelisi seinalehete konkursse ning välja andnud ka pioneerimaleva ja Punase Risti erinumbreid.

Teemade ring on olnud mitmekesine. Peamiselt oleme kõnelnud kõigist tähtsamaist sündmusist oma koolis. Esikohal on seisnud võitlus kõrge õppeedukuse, distsipliini ja hea klassivälise töö eest. Need teemad esinevad kõikides numbrites. Oleme õhutanud klassidevahelist sotsialistlikku võistlust, kutsunud klassiorganisatooreid üles oma vimpelid hoidma jm. Igas seinalehe numbris on kriitikanurk «Terava Sullega», samuti leiame lehest pioneeri- ja komsomolitöö-alaseid kirjutusi, kunagi ei puudu spordiveerud.

Nii koosnes «Meie Kool» nr. 10 järgmistest artiklitest: juhtkirj «Mida oled teinud klassi ja kooli au kaitsmiseks», milles L. Anvelt käsitleb võimalusi, kuidas kaitsta kooli au, ja näitab, millised on veel meie puudujäägid; M. Purje kirjutab «Muljeid teatrist»; komsomoliorganisatsooni sekretär R. Koik kõneleb «Meie eelseisvatest ülesannetest»; pioneerimaleva nõukogu esimehe A. Orava artikkel kannab pealkirja «Pioneeritöö on muutunud huvitavaks»; S. Endre kirjutab «Lauatennise võistlustelt». Kõik artiklid on illustreeritud vastavate joonistega. Et meie koolis leidub hulk fotohuvilisi, siis peame sidet fotoringiga. Ka mainitud seinalehe numbris leidub talvise maastiku foto, millel on allkiri: «Kas pole sellises metsas kena suusatada?» Keskmise artiklite arv ühes lehes oli 6—7.

Alates 1960/61. õppeaasta kuuendast numbrist võtsime kasutusele uue seinalehe aluse, mis oma formaadilt on tublisti suurem eelmisest ning seetõttu on siitpeale kesk-



mine artiklite arv 10—11. Uus seinalehe alus võimaldas rohkem rõhku panna lehe kunstilisele kujundamisele. Sellest aastakäigust on meelde jäävam 11. II 1961.a. «Meie Kool» nr. 9 helesinisel aluspaberil, mis sisaldab järgmisi kirjutisi: «NLKP Keskkomitee jaanuaripleenum», «Hõreda sovhoos seitseaastakul», «Suur vene helilooja Tšaikovski», «Vargamäed» vaadates», «Valmistume rajooni koolinoorte laulupäevaks!», «Sõpruskohtumine Kohilas», «Kirjanduslik viktoriin», «Ekskursioonil karjafarmis», «Näitejuh-tide vabariiklik seminar», «Muljeid rajooni suusavõistlustelt», satiirinurk «Terava Sulega» —kokku 11 artiklit ja 3 fotot. Mitmel korral oleme avaldanud kirjutusi Hõreda sovhoosist ja Mahtra kolhoosist, kus meie õpilased käivad tootmispraktikal.

Kordaläinuks võib pidada veel tähtpäevade puhul välja antud lehti. Eriti sisukaks kujunes 1960/61. õ.-a. naistepäeva ja 1962. a. näärinumber. Naistepäeva lehe juhtlau-seks on N. Ostrovski tsitaat «On olemas kõige kaunim inimene maailmas — see on ema». Selle teksti juures kasutasime fotot, millel on kaks roosi. Mainitud numbris kõneldakse veel «Neist, kes hoolitsevad meie eest iga päev», kooliteenijaist. Huvi ära-tas teema «Meie eesrindlike tütarlapsi» koos fotodega, artikkel «Kus töötavad meie emad» jt.

Näärinumbris on esikohal näärivana ja näärijutud, mis samuti on kõikidele õpilas-tele huvitavad.

### KUNSTILINE KUJUNDAMINE

Seinalehe kunstiline kujundamine on väga tähtis. Asub ju leht pidevalt nähtavas kohas, kus ta võib mõjuda kas meelitatvalt või eemalütõukavalt. Ta peab pakkuma vaata-jale esteetiliselt naudingut.

Mõtlesin pikemat aega, kuidas saaks seinalehte välja anda selliselt, et alus oleks tagasihoidlik, kuid iga uus väljaanne erineks eelmisest nii sisult kui ka vormilt, et teda oleks hästi lihtne alusele paigutada ning sealt jälle tervikuna ära võtta, et artiklid oleksid kleebitud ning klaasiga kaetud tolmu ja võimaliku rikkumise eest.

Algul valmistasime lehe järjekordse numbri ning kinnitasime selle alusele väikeste liistude abil. Moodus polnud iseenesest halb, kuid tülikas oli iga kord naeltega kinni-tada ja lahti võtta, pealegi kulusid liistud ruttu.

Meie soovide kohaselt valmistati kooli puutöökojas uus alus: puitalus on kaetud vineeriga, mille keskele on lõigatud 50×145 cm klaasiga kaetud ava artiklite paiguta-miseks. Raami pind on kaetud heleda värviga ja häälekandja nimetus «Meie Kool» mustaga. Nüüd valmistame järjekordse numbri ning asetame klaasi taha. Kinnitamiseks kasutame raami, mis omakorda püsib väikeste pöördade abil. Ma ei taha siin väita, et niisugune moodus on ainuõige. Kahtlemata on võimalik seinalehe aluseid kunstiliselt kujundada veel mitmeti (näiteks: alus heast heledast värvimata puidust, puitplaadid, mustriiline lõuend, anda tähtedele uus, moodsam lõige jms., mida meiegi vahete-vahel teeme), kuid tehniliselt on meie alusel tõesti hea seinalehe numbreid vahetada ja see võte õigustab end.

Lehed oleme säilitanud selleks otstarbeks valmistatud kaanega kastis. Ka sel on oma väärtused: on olemas kindel koht, kuhu vanad seinalehenumbriid panna, neid on hea transportida, kui vaja, ja alati on käepärast varem ilmunud materjal kas analüüsi-miseks, näituseks või muuks otstarbeks.

Pidevalt laieneb pioneeri- ja komsomolorganisatsiooni tähtsus koolis. On täiesti loomulik, et 8-klassilises koolis ja keskkooli nooremas astmes on seinalehe töö üks pioneerimaleva ja keskkooli vanemas astmes üks komsomolitöö lõikudest. Siin oleneb kõik muidugi õpilaste arvust. Igatghes poleks vaja eraldi kooli-, pioneeri- ja komso-molilehte välja anda. Pioneeri- ja komsomolitöö plaani aqa peaks tingimata võtma kooli seinalehede analüüsi koos seinalehede näitusega. Ei oleks paha, vaid isegi väga vaja-



lik, kui eesti keele õpetajad laseksid vähemalt kord aastas õpilastel tunnis analüüsida kooli seinalehe keelt ja stiili. See õpetab vigadest lahti saama ja neid nägema. Kõik õpilased seda muidugi ei armasta. Katsetasin 1960/61. õppeaastal viimast moodust paari 11. klassi õpilasega, kellel lasksin klassis seinalehe artikleid analüüsida. Nad õppisid sellest ise ja samal ajal õpetasid teisi.

#### KOOLI KIRJANDUSLIK ALMANAHH

Viimastel aastatel on see noori sulemehi kasvatav töövorm meie vabariigis eriti hoogustunud, stihulgas ka Rapla rajoonis, kus kahel vanemal keskkoolil juba pikemat aega on almanahh — «Oma Sulega» ja «Sulesädemed». Mõõdunud aasta lõpul valmis meiegi koolil esiknumber «Mahtra Lähistelt». Ma ei hakka siin praegu tegema viimase analüüsi ega kõnelema tema organiseerimisest ja sünniraskustest. Igatahes on almanahhidel suur väärtus õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Nad liidavad koolikollektiivi, õhutavad õpilasi kirjanduslikele katsetustele, annavad ülevaate kooli elust laiemale hulgate lastevanemaist jne. Juba almanahhi koostamine ise on igati õpetav ja kasvatav, andes rohkesti teadmisi ka õpetajale endale. Pärast esimese numbri ilmumist tunnend, et oled tohutult targem ja astunud suure sammu etule lähemale. Niisuguse almanahhi tähtsust on raske üle hinnata.

Kui võrrelda almanahhi osatähtsust seinalehega kooli siseelus, siis peab ütleva, et hästi organiseeritud kooli seinaleht peab olema, almanahh aga võib olla.

Almanahh on kõigepealt kaunis kulukas ning käib sageli üle jõu. Juba majanduslikult pole seda kuidagi võimalik üle ühe numbri aastas välja anda. Seetõttu tuleb teha valik, mida avaldada. Ajakirjanduslikus osas saab olla vaid kroonikat, sest muu materjal vananeb tahes-tahtmata enne trükkimist, mis võtab aega, ega paku enam õpilastele huvi. Me ei saa almanahhis esinevatele puudustele kohe reageerida, tema toime on pikaajalisem.

Seinaleht on palju paindavam ja selle väljaandmise kulud väga tagasihoidlikud, peamine on ajakulu.

Kokku võttes tahaksin öelda, et meil tuleb senisest suuremat tähelepanu osutada kooli seinalehele, mille kaudu seome eesti keele õpetamist eluga ning harjutame õpilasi paremini kirjutama ja üldistusi tegema. Sel teel püüame anda noortele elus nii vajalikke ajakirjanduslikke kogemusi ning rikastame ühiskonda mitmekülgset arenenud töökate inimestega. See on suur ülesanne.



# Mõningaid kogemusi tootmispraktika organiseerimisel kaubanduse erialal

E. KIROTAR,

Tartu 7. keskkooli kaubatundmise, kaubanduse organiseerimise ja tehnika õpetaja

Tartu Kaubandusvalitsuse kaadri taimelavaks on Tartu 7. keskkool, kus valmistatakse ette ka toidu- ja tööstuskaupade müüjaid. Kolme õppeaasta jooksul saavad õpilased vajaliku teoreetilise ja praktilise ettevalmistuse ning sooritavad eksami, mille järel nad omandavad noorema müüja kvalifikatsiooni. Õppeprogrammis on keskel kohal kaubatundmine, kaubanduse organiseerimine ja tehnika, mille tundmine on väga oluline õpilaste tulevasele tööpõllul.

Nimetatud õppeainete täielik omandamine pole võimalik tootmispraktikata. Mida suurem osa on praktilisel ettevalmistusel, seda edukamalt töötab tulevane müüja ning seda kergemini omandab ta ka teoreetilise kursuse. Õpilased, kes on viibinud praktilikal, orienteeruvad paremini neile esitatavas uues materjalis ning huvi õppeaine vastu kasvab. Esimesel õppeaastal, s. o. 9. klassis, kui üks praktikaperiood küsimuste õpilastele arusaadavaks tegemine raske. 10. klassis, kui üks praktikaperiood on seljataga, on asi kergem. Uute teemade käsitlemisel esitatakse praktikas kerkinud küsimusi, tunnid elavnevad ning huvi aine vastu tõuseb.

Müüjate ettevalmistamisel oleme kasutanud kolme praktikavormi: 1) kevadine pidev tootmispraktika; 2) üksikud (teooriaga vahelduvad) praktikapäevad kogu õppeaasta jooksul; 3) tegeilik töö kooli kaupluses «Koolitarve».

Nende vormide rakendamine võimaldab aega täielikult kasutada kogemuste omandamiseks ning muudab õppetöö huvitavaks ja vaheldusrikkaks. Järgnevalt peatun lähemalt üksikudel praktikavormidel.

## I. KEVADINE PIDEV TOOTMISPRAKTIKA

See viiakse läbi 9. ja 10. klassis, kummaski 90 tundi, s. o. 15 tööpäeva. Praktikale eelneb põhjalik ettevalmistus järgmiste etappidena:

- 1) praktikabaaside kindlaksmääramine,
- 2) brigaadide määramine ja praktikabaaside jaotamine,
- 3) praktikaprogrammide koostamine,
- 4) nõupidamine praktikabaaside töötajatega.

Õpilased viibivad praktilikal Tartu Kaubandusvalitsuse kauplustes ning praktika ettevalmistus toimub Kaubandusvalitsuse töötajatega koos. Esimene samm, praktikakohtade kindlaksmääramine, on väga oluline praktika õnnestumiseks. Kõrvuti uute kogemuste omandamisega, õpivad praktikandid kriitiliselt hindama ka kaupluste tööd, müüjate käitumist ostjatega ja nende suhtumist oma tööülesannetesse. Mõõdunud sügisel, kui käsitlesin 10. klassis teemat «Kaupluse töö põhieeskirju», tõid õpilased näiteid praktikajast, kus kaupluste töötajad eksisid kaubanduseeskirjade vastu. Neist nähtustest ei räägitud kui lihtsalt sündinud faktidest, vaid ilmse hukkamõistuga. See, et mõnede kaupluste töötajad ise eksivad eeskirjade vastu ja teinekord vägagi raskelt, nõuab praktikabaaside õiget valikut ning selgitustööd praktikabaaside töötajate hulgas. Muidu võib juhtuda, et õpilased halva eeskuju mõjul hakkavad koolis õpitut pidama mittevalikuks, millest võib ka mööda minna.



Kui praktikabaasid on valitud, järgneb praktikakohtade teatavaks tegemine õpilastele ning brigaadide moodustamine. Brigaadide koosseisu määramisel ja kaupluste valikul olen arvestanud õpilaste soove ning ainult vajaduse korral teinud muudatusi. Brigaadide komplekteerimisel tuleb hoolikalt läbi mõelda, millist mõju avaldavad üksteisele brigaadis olevad õpilased. Siin saab õpetajat palju abistada klassijuhataja, seda eriti 9. klassis, sest klassijuhataja tunneb oma klassi kahtlemata paremini kui õpetaja, kes on tegeanud sellega ainult aasta. Kogemused on näidanud, et õpetaja ümberkorraldusi brigaadide koosseisus on vaja väga üksikutele juhtudel.

Enne praktika algust koostatakse ka selle programm, mis antakse nii igale kauplusele kui ka õpilasbrigaadile. Programmis on juhendid õpilaste töökorra kohta, siin on loetletud ülesanded, mida õpilased peavad praktikal viibides täitma. Peale selle instrueeritakse õpilasi vahetult enne praktika algust ning korraldatakse nõupidamine praktikabaasi töötajatega. Kauplustes puutuvad õpilased kokku kõikide kaupluse töötajatega ning töötavad erinevate inimeste otsesel juhendamisel. Seepärast on vaja, et iga kaupluse töötaja oleks täiesti teadlik oma vastutusest ja suhtuks tähelepanelikult ning ainult eeskujult oma õpilasesse. Kõikides praktikabaasides määratakse vastutaja praktika eest, kes jälgib noorte juhendamist ning väljaõpet.

Praktika ajal peavad õpilased kindlaksmääratud vormi kohast päevikut, kuhu märgivad iga päev tehtud töö ja võtavad selle kohta juhendajalt allkirja. Praktika lõpul kannavad õpilased päevikutesse omapoolse praktikahinnangu ning esitavad päevikud aine-õpetajale.

Tehtud tähelepanekute alusel annab kaupluse töötaja, praktika juhendaja, õpilasele iseloomustuse ning paneb praktikahinde. Kogemused on näidanud, et iseloomustuste andmisel tuleb nõuda nende läbiarutamist antud kaupluse kollektiivi nõupidamisel, mis tagab iseloomustuste täpsuse ja objektiivsuse.

Kuigi õpilased saavad väljaõppe kaupluste töötajate käe all, on ka õpetajal ja klassijuhatajal tarvis nende tööd kogu aeg jälgida. Olles esmakordselt praktikal ning võõras kollektiivis, tekib õpilastel esialgu muresid ja rõõme, mida ei sõandata jagada kollektiiviga, vaid mida usaldatakse ainult õpetajale. Nii ongi õpetajad ning klassijuhatajad esialgu vahelülisiks kaupluse kollektiivi ja praktikandi vahel. Pikapeale niisuguse vahendamise vajadus muidugi kaob, kuid õpetajate vastutus sellega ei vähene.

Pedagoog vestelgu nii õpilase kui ka kaupluse töötajatega. See võimaldab tal oma kasvandikku rohkem tundma õppida ning sageli ilmnevad just siis tema uued jooned, mida pedagoog varem ei olnud märganud. Nii oli möödunud aastal 9. klassi toidukaupade müüjate rühmas üks tütarlaps, kellega kõigil õpetajail oli pahandusi kogu õppeaasta vältel: kord oli tal tund ette valmistanud, kord ei olnud kõnspektid korras, esines puudumisi ja vabandamisi. Sageli püüdis ta mitmesugustel ettekäändetel tunnist ära küsida. Kaubandusliku eriala vastu puudus tal huvi. Tundsin muret algava praktika pärast. Praktikal aga ilmnis, et tütarlapsel on tööks «lahtised käed», kiire kohanemisvõime ja toiduainete kaupluses töötamiseks väga vajalikud puhtuseharjumused, mida mõnes tuleb alles kasvatama hakata. Paari päeva järel oli tütarlaps oma tööst vaimustatud ning töötas suure innuga praktika lõpuni. Temaga vesteldes sain teada, et valitud eriala on talle väga meeldima hakanud ning et tal on piinlik möödunud õppeaasta pahanduste pärast.

Pideva õppepraktika eelis teiste praktikavormide ees on see, et õpilane näeb kaupluse tööd tervikuna ning tutvub selle kõikide etappidega. Kohanemine ning uue kollektiiviga liitumine toimub kiiresti. Kui üks pidev tootmispraktika on seljataga, saavad õpilased järgmisel õppeaastal üksikuid praktikapäevi kasutada täielikult ning ootavad neid pikisilmi.

## II. UKSIKUD PRAKTIKAPÄEVAD KOGU ÕPPEAASTA VÄLTEL

Nende tähtsus on eriti suur 11. klassis, kus puudub kevadine tootmispraktika. Uksikud praktikapäevad ei lase unustada kevadel omandatud töövõtteid ning aitavad kinnis-



tada värskelt omandatud teooriat. Teatud teema läbivõtmisele järgneb vahetult samale teemale pühendatud praktikapäev. Praktikapäevaks tuleb õpilastele välja töötada kindel kava, mis peab olema tihedalt seotud äsja läbivõetud teemaga ning sisaldama küsimusi varem õpitu meeldetuletamiseks. Näiteks teema «Liha ja lihasaadused» teoreetilise osa läbitöötamisele järgneb praktikapäev kauplustes, kus õpilased tutvuvad lihasaaduste sortimentidega, tegelevad liha kvaliteedi kontrollimise ja hoiutingimuste uurimisega.

Mõnede teemade puhul on praktikapäev enne teoreetilise osa juurde asumist. Vastavalt antud kavale uurivad õpilased iseseisvalt neile jõukohaselt küsimusi, mille tulemusena uue materjali käsitlemisel võib edukalt kasutada vestlust. Näiteks on nõukogude kaubanduse organiseerimise ja tehnika programmi teema «Kaupade vedu ja vastuvõtmine kauplustes». Enne selle teoreetilist käsitlemist viibivad õpilased ühe päeva kauplustes, kus tutvuvad kauba saatedokumentide ja nende koostamisega, samuti erinevate kaubarühmade saabumise allikatega. Teoreetiline osa on seejärel õpilastele arusaadav ja omandatakse kergesti.

Veidi teisiti on korraldatud praktikapäevad 11. klassis. I semestril töötatakse läbi kogu teoreetiline kursus ning õpilased sooritavad kvalifikatsiooniksami. II semestril viibitakse kauplustes ning töötatakse kava kohaselt, mis võimaldab meelde tuletada kõike kolme aasta jooksul õpitud.

Ka üksikutele praktikapäevadel peavad õpilased päevikut, mille vorm veidi erineb kevadise tootmispraktika päevikust. Päevikusse märgitakse juba praktikapäevale eelnenud teoreetilises tunnis õpetaja poolt antud ülesanded ja küsimused ning hiljem antakse neile lühikesed vastused. Nii kujuneb praktikapäevik omalaadi konspektiks, mis on täienduseks õpikutele ja konspektidele. Päevikusse märgitakse ka kauplusesse saabumise ja sealt lahkumise kellaaeg, mida tõestab kaupluse töötaja allkiri.

Sellised praktikapäevad meeldivad õpilastele väga ning on suureks abiks teoreetilise kursuse omandamisel.

### III. PRAKTIKA KAUPLUSES «KOOLITARVE»

Möödunud kevadel avas oma ukseid meie kooli õppekauplus «Koolitarve». See asub koolimaja II korrusel, on ajakohase ja nägusa sisustusega ning võimaldab õpilastel praktiseerida.

Kaupluse tööst võtavad osa kõik kaubanduse eriala õpilased, nii tööstus- kui ka toidukaupade müüjad. Kaupluses on juhataja ja asetäitja õpilaste hulgast, kes huvist asja vastu väga kohusetundlikult abistavad õpetajat kaupluse töös. Õpilased on jaotatud 6-liikmelisteks brigaadideks, iga brigaad töötab 1 nädala. Müümas on korraga 2 õpilast, nii et igal õpilasel tuleb töötada 2 päeva. See ei ole suur lisakoormus, sest üks brigaad töötab õppeaasta jooksul kaupluses ainult 3 korda. Brigaadir juhhib koos kaupluse juhataja ja tema asetäitjaga brigaadi tööd.

Kaupluses teevad kõiki tööoperatsioone õpilased ise, alates kauba tellimisest kuni müümiseni. Ka dokumentatsiooni vormistavad õpilased. Erilist rõhku kaotame panna kauba väljapanekule ja reklaamile, samuti kauba pakkimisele, sest paljudes kauplustes jätab see veel soovida.

Kauplus on töötnud alles lühikest aega, kuid võib öelda, et selle avamine õigustas end. Õpilastele meeldib seal töötada ja sisseoste teha. Müügil on peamiselt kirjutus- tarbed, vähem ka spordivarustust ning uudiskirjandust.

Kaupluses on suur tähtsus kaubandusliku eriala propageerimisel. Paljud nooremad õpilased, kes paari aasta pärast seisavad elukutse valiku ees, viibivad sageli kaupluses pikemat aega, kui see on vajalik ostu sooritamiseks ning tunnevad huvi vanemate õpilaste tegevuse vastu. Ka abistavad nad igal võimalikul juhul kaupluses töötavaid õpilasi. Näiteks kauba saabumisel ollakse alati valmis abistama pakkide kandmisel, tahetakse kaupa lahti pakkida ja jälgida, kuidas seda kontrollitakse. On kindel, et kooli- kauplus äratas õpilastes huvi kaubanduse vastu.



Klassijuhatajad saavad palju kaasa aidata praktika edukale kulgemisele. Eriti oluline on see kahe esimese praktikavormi osas, siis, kui õpilased viibivad väljaspool kooli.

Et klassijuhatajate abi eriala õpetajale oleks tõhusam, tuleks enne praktikaperioodi algust neid instrueerida ja tutvustada mõningaid lihtsamaid kaubanduseeskirju. Nende eeskirjade tundmine on kasuks klassijuhatajale nii tarbijana kui ka praktikantide juhendajana. Siis ei piirdu klassijuhataja osa ainult kasvatustööga, vaid ta oskab põhjalikult jälgida ka õpilaste tööd.

Möödunud kevadel saatis meie kool ellu esimese tootmisõpetusega lennu. On veel vara ütelda, kuidas õigustavad meie õpilased neile pandud lootusi kaubanduse alal. Kuid mõningaks tunnustuseks meie tööle on seegi, et 22-st müüja kvalifikatsiooni omandanud lõpetajast töötab 19. Loodame, et nad töötavad sama püüdliselt, kui nad õppisid. Püüame järgmist lendu tööks ette valmistada veelgi paremini, sest meil on juba mõningad kogemused, mis aitavad tööd tõhustada.

## Suusatamise harjutuspaikade rajamine

K. VAIDE,

Tamsalu keskkooli õpetaja

### Murdmaasuusatamise radade valik ja rajamine

Kooli kehalise kasvatusprogrammides eraldatakse suur osa tunde suusatamisele. Võiks arvata, et seetõttu koolinoorte spordimeisterlikkus on tugevasti tõusnud. Kuid tihti pole seda märgata. Üks edu pidurdavaid põhjusi on see, et murdmaasuusatamise rajad tehakse koolimaja lähedale lauskmaale. Kui aga sellisel rajal treeninud ja tehnikat õppinud suusataja läheb võistlustele mägisesse maakohta, siis tavaliselt ta ei esine kuigivõrd hästi. Põhjus on lihtne: ta pole kohanenud tõusude ületamisega, eriti laskumistega, jne.

Olukord on halb mitmes rajoonis, kus maastik on suuremalt jaolt lausik, kuid nendeski oleks võimalik üht-teist teha. Tihtipeale ei kasutata olemasolevaid võimalusi. Kui näiteks koolimajast 5—6 km kaugusel asub mingi mägi, siis peetakse seda kaugeks. Kuid seal saaks juba õppida laskumisi ja tõusude ületamist. Just sääraseid võimalusi treeninguteks tuleb kasutada. Võidakse öelda, et tund on selleks liiga lühike. Sel juhul planeeritagu III õppeveerandil kehalise kasvatus tunnid viimasteks. Nii saavad õpilased sinna sõites harjutada, treenida mäesõitu ja murdmaasuusatamist.

Ka Tamsalu keskkooli juures pole mägesid, kuid 4 km kaugusel Einjärvel on vaheldusrikas maastik. Tegime sinna õpperaja, millest 50% on tõusud ja 50% langused,

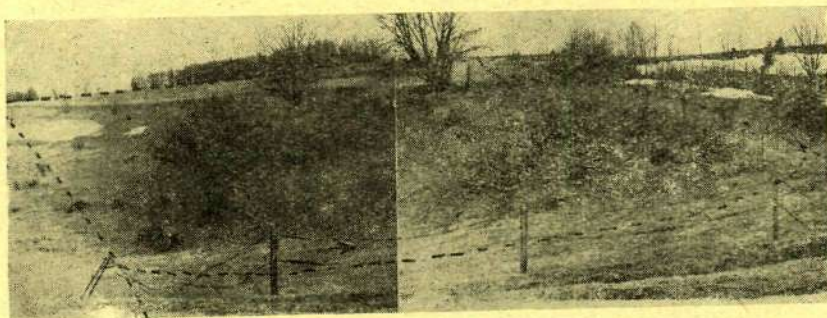


Foto 1.



segava võsa eemaldasime. Pikim tõus meie õppe-treeningrajal on üle 100 m. Sellel rajal harjutasime klassiväliste tundide ajal. Võidakse arvata, et treening ühel rajal muutub igavaks, kuid seda siiski ei ole juhtunud, sest kasutame vahelduseks ka maastikumänge. Korraldame seal kõik võistlused.

Võsa eemaldamise teel on võimalik rajada häid radasid mitmel pool mujalgi. Võib rajada ka õpperinge.

Fotol 1 on näha niisugune õppering, mis on tähistatud punktiiri abil. Nooleke näitab õiget sõidusuunda, kuid vahelduse mõttes võib sama rada läbida ka vastupidises suunas. Tõusude nurk on keskmiselt 8—10°, raja pikkus 400 m. Niisugune ring on treeninguks sobiv.

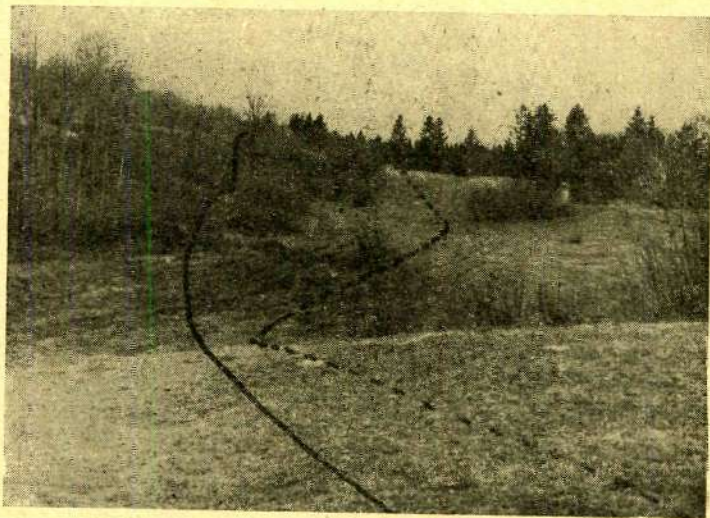


Foto 2.



Foto 3.

Fotol 2 on näha, kuidas võsa eemaldamisega saame muuta raja raskemaks, rohkem jõudu ja vastupidavust nõudvaks (pidev joon). Punktiiriga märgitud rada on aga osalt isegi lausik ja rahuldab loomulikult vaid algajat suusatajat. Võsa tuleb eemaldada nii



laialt, et see ei segaks suusakeppide lumme toetamist ja võimaldaks möödasõitu võistlustel.

Fotol 3 näeme, kuidas saab huvitavalt kasutada pinnavorme. A-kurv tundub fotol küll järsuna, kuid tegelikult ei ole seda. Soovitav on, et rada oleks sujuv.

#### Slaalomiradade rajamisest

Slaalomirajad rajatagu tingimata enne lume tulekut, sest siis saab võsa raiuda madalalt. Et lumevaesel talvel kivid ja kännud rajal ei segaks, tuleb rada nendest hoolega puhastada. Ka raja äärtes ei tohiks olla suuri kive, kände ega puid. Need põhjustavad tihti peale vigastusi.



Foto 4.

11–12-aastastele algajatele slaalomisõitjatele sobib hästi ühtlaselt sile, metsata ja võsata mäenõlv (foto nr. 4). Fotol 4 on näha küll üksikuid põõsaid, kuid me teame, et slaalomiraja laius on normaalselt vaid 20 m ja niisugused põõsad raja ääres sõitjaid ei ohusta. Nõlvakul B on hea õpetada esimesi pöördeid ja sahk- ning poolsahkpöördeid.

Algajatele on sobivaks nõlvaks 10–12°-line kallak. Kui on olemas järsem, võsa või metsaga kaetud nõlv, siis tuleb see veidi laiemalt võsast ja kividest puhastada. Üksikuid puid rajale jätta ei tohi, ennem võib jääda mõni põõsas. Eriti ohtlikud on puud raja lõpposas. Algajad slaalomisõitjad ei suuda vahel kiiruse suurenedes pöördeid teha, kaotavad tasakaalu ning võivad end vigastada.

Rohkem muret tekitab asjaolu, kui puuduvad vajaliku kallakuga mäenõlvad. On olemas laugjad nõlvad, kus ei saa pöörete sooritamiseks vajalikku kiirust. Sellisel juhul on tõhusaks abiks väikese hoovõtunõlva ehitamine. Olen seda ise praktiseerinud ja mitmel pool mujalgi näinud. Hoovõtunõlvaku pikkus ja kallakunurk olenevad looduslikust nõlvast. Näiteks, kui see on 5–6°, siis peab rajatav kunstlik nõlv olema vähemalt 15–20 m pikk ja 15°-lise langusega ning minema sujuvalt üle looduslikule nõlvale. Ehitada võib mitut viisi. Kõige odavam ja lihtsam on seda teha ümarpuidust. Maasse taotud püstpostidele kinnitatakse vajalikus pikkuses järjekorras (sobiva kallakunurga all) horisontaalselt põikpuud ja ühendatakse need kahe pika sarika abil, millele siis kinnitatakse laud. Kui laudu pole, siis kinnitatakse sarikatele ümarpuud, umbes 20 cm





Foto 5.

vahedega, ja neile laotakse kuuseoksad. Okste ladumist alustada katuse põhimõttel alt üles (foto 5). Järgmisel hooajal tuleb oksad vahetada. Kui ümarpuitu on rohkesti, siis tuleb puud laduda üksteise kõrvale. Nii laotud pind hoiab hästi lund. Lauad laotagu servaga üksteisele. Õpetajad kurdavad tihti, et kooli juures olevat küll üks kungas, aga seal ei saavat midagi teha. Just säärasele kungastele tulebki abihoovõtunõlv ehitada.



Foto 6.

Slaalominõlvade profiil ei tohi olla sirgjooneline. Algajatele oleks see küll parem, kuid need, kes on juba omandanud sõiduuskuse, vajavad keerulisemaid radasid. Näiteks:



start järsult nõlvalt, siis vahepeal kulgeb rada laugjalt ja seejärel võiks mõni rajaosa jälle olla järsk. Finiš peaks olema tasasemal kohal.

Algajatel on slaalomimäe soovitatav profiil 7—10°-line, edasijõudnutel 10—15°-line, kusjuures teatud rajalõigud võiksid olla isegi järsumad kui 20°.

### Hüppepaikade rajamine

Hüppepaikade rajamine on juba märksa keerulisem. See kulgeb nii nagu slaalomi abihoovõtunõlvade rajaminegi, vahe on vaid kallaku kraadides. Harva leidub mäenõlvu, mis otsekohe sobiks hüppemäe maandusmisnõlvakuks; nende juures peab alati midagi korraldama või muutma, et saada vajalikku profiili.

Fotol 6 on näha huvitav ning otstarbekohane õppetrampliin, kus saab hoovõtunõlvu kasutada mõlemaks otstarbeks — nii slaalomiks kui ka hüpeteks. On vaja vaid nõlvak mõlemalt poolt puhastada võsast. Punktiiriga näidatud joont mööda saab teha edukalt pöörde kõrvale, sest vahepeal kulgeb hoovõturada maa peal ja kunstliku nõlvaku lõpu ning äratõuke vahe on küllalt suur.

Mõned aastat tagasi ehitasid Rakke noored ühiskondlikus korras Rakke mäele suusahüppetrampliini. Nõlvak selleks polnud kaugeltki sobiv, sest nõlvaku lõpposast tuli ligi 4 meetri sügavusest pinnast maha võtta. Masinate abil tehti see töö siiski lühikese ajaga ära, hiljem tasandati labidate abil ning rehitseti tasaseks. Hoovõtunõlvak ehitati metallkonstruktsioonile. See on kõige vastupidavam, kuid ühtlasi ka kõige kallim. Lihtsam on teha nii, nagu slaalomiradade rajamise puhul juba kirjeldasime. Fotol 7 on näidatud, kuidas saab võrdlemisi odavalt rajada hüppetrampliini. On võimalik rajada ka päris looduslikke hüppemägesid, ainult väikeste mullatöödega. Suuremat tööd nõuab äratõukekoht. Seegi tuleb teha mullast ja kividest, sest siis püsib mägi pikemat aega korras. Vahel tuleb trampliin ehitada kohta, kus maapind tagant langeb. Sellisel juhul läheb vaja palju materjali ja ka töö ise on väga keeruline. Sellel trampliinil on aga see hea omadus, et maandumisenõlvak sobib ideaalselt. Seepärast tasub hoovõtunõlvaku ehitamine end.

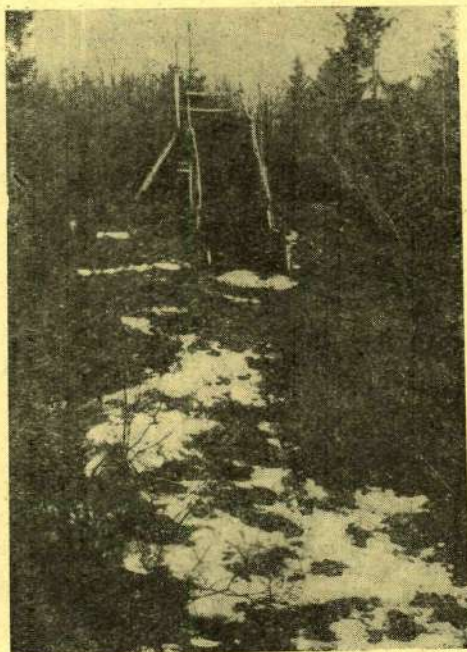


Foto 7.

### Hüppemägede profiilid

Õppetrampliinidel on hoovõtunõlvaku kallak 22—25° ja maandumisenõlvak 28—35°. Äratõukelaud — 0—3°-line kallak sõidusuuna poole.

Edasijõudnutele on nii maandumis- kui ka hoovõtunõlvak 30—35°-line.

Kui trampliini rajamisel on valida mitu sobivat kohta, siis tuleks see ehitada metsa varju, kus lõunapäike ei paistaks hoovõtunõlvale. Üldse on soovitatav rajada kõik suusabaasid tuulevarjulistesse kohtadesse.



## Otsingud õppetundide efektiivsuse tõstmiseks

B. P. JESSIPOV,

Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia Pedagoogika Teooria ja Ajaloo  
Teadusliku Uurimise Instituut

Viimaseil aastail on pedagoogilises trükisõnas väga suurt tähelepanu pühendatud õpilaste tunnetus- ja praktilise tegevuse aktiviseerimise probleemile õppeprotsessis. Käesolevas artiklis peatume tunni kui õppetöö põhilise vormi täiustamise teede analüüsil, eriti 1.—8. klassides.

Õppetunni kvaliteedi parandamise küsimused on leidnud laialdast arutlust õpetajate kollektiivides, pedagoogilistel konverentsidel; nendega tegeldakse teaduslikes uurimisasutustes ning pedagoogika ja psühholoogia kateedrites. Eesrindlikke kogemusi õpivad tundma nii õpetajad kui ka teaduse alal töötajad. Meie ette on kerkinud vajadus tutvustada ning juurutada olemasolevaid eesrindlikke kogemusi massiliselt koolipraktikas.

On tarvis läbi töötada mitmesugused seisukohad õppetunni efektiivsuse tõstmise teedest ja teha vastavad järeldused.

### MIS ON ÕPETUNNI EFEKTIIVSUS?

Kõigepealt tuleb märkida, et paljudes publitseeritud ettekannetes, artiklites ja samuti raamatutes, mis käsitlevad õppetunni efektiivsust, ei leia me selle mõiste avamist. Ettekandjad ja autorid lähtuvad sellest, et tunni efektiivsuse küsimus on kuulajaile ja lugejaile selge ning asuvad kohe valgustama teid õppetunni efektiivsuse edasiseks tõhustamiseks. Seejuures on peamiselt juttu õpilaste teadlikkusest ja aktiivsusest ning iseseisvate tööde osatähtsuse suurendamisest tunnis.

Ka professor I. T. Ogorodnikovi brošüüris «Õppetunni efektiivsuse meetodika teaduste aluste õppimisel koolis», milles esitatakse selle probleemi uurimise tulemusena saadud andmed Tatari ANSV koolidest, ei selgu meile, mida tuleb mõista tunni efektiivsuse all. Selle üle on võimalik otsustada vaid kaudselt. Nii selgitatakse brošüüri alguses, et efektiivseks loetakse niisugust tunni organisatsiooni ja meetodikat, mis kindlustab «sügavama ning teadlikuma teaduste aluste omandamise õpilaste poolt ja iseseisva töö meetodite valdamise» (l. lk. 4). Antud otsustus on siiski ebatäielikult formuleeritud. Kuid oluline on see, et edukas, sügavam ning teadlikum teadmiste omandamine nõuab iseseisvate tööde rolli suurenemist tunnis. Kuid selle efektiivsuse üle otsustatakse loomulikult resultaaside järgi. Seepärast on vaja vaadelda, mida kavatsesid uurijad välja selgitada kontrolltöödest, mille abil nad kontrollisid õpilaste teadmisi ja oskusi. Näib, et nad püüdsid välja selgitada teadmisi «antud teema alusel, oskust siduda teaduslikke teadmisi eluga ja iseseisvust püstitatud küsimuste avamisel ning seletamisel» (1, lk. 23). See on tähtis ja huvitav. See on uus nõue. Kuid on tarvis ikkagi arvestada, et need näitajad tooksid päevavalgele andmed lõpuks mitte ühe tunni, vaid kogu tundide süs-



teemi kohta vastava programmeema ulatuses. Õppetunni efektiivsuse määrang on antud ka ettekandes «Füüsikatundide efektiivsuse tõstmisest», millega esines K. D. Belski, Tatari ANSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi füüsika kabineti juhataja. Vaadeldagem lähemalt, millest ta kõneles teisel teaduslik-praktilisel konverentsil Kaasanis (1959):

«Mis tähendab anda efektiivne füüsikatund?

Anda koolis efektiivne füüsikatund tähendab: viia see läbi nii, et me tundi maksimaalselt kasutame õpilaste kasvatamiseks kommunismi vaimus, nii et kõik õpilased mõistavad — uus materjal õpiti ja kinnistati praktiliselt tunnis, kodus aga jääb neil üle vaid korrata ja teha harjutusi klassis õpitu kohta.

Õpetaja organiseerigu tundi nii, et kõik õpilased õpiksid praktiliselt tunnis saadud teadmisi elus, tootmises rakendama, kasutades vastavat kirjandust ja süvendades ning laiendades oma teadmisi.» (2, lk. 3.)

Mainitud ettekandes, nagu märkasime, kriipsutatakse eriti alla tunni kasvatuslikku tähtsust, õppetöö seost eluga ja viidatakse sellele, et töö õppetunnis kergendab koduste ülesannete täitmist. Seegi on tunni efektiivsuses tähtis komponent.

Tähelepanuväärseid saavutusi õppetunni efektiivsuse suurendamisel on Lipetski oblasti õpetajail. Nende kogemustest on meil palju kirjutatud, kuulatud ettekandeid ning vesteldud mõnedega neist. Lipetski õpetajate, samuti teiste eesrindlike koolide pedagoogide kogemused lubavadki teha järelduse, milles nimelt seisneb tunni efektiivsus.

Eelkõige väljendub see õpilaste teadmiste, oskuste ja harjumuste «kasumis» või varem omandatu täienemises. Seda juurdekasvu ja paranemist tunnevad selgesti nii õpetajad kui ka õpilased. See väljendub ka intellektuaalsete operatsioonide ja vormide valdamises ning loogilises mõtlemises, kultuurse töö harjumuste kasvus, emotsionaalse sfääri arenemises, ideede, huvide ning püüdluste kujunemises. Niisugustes tundides märkame ka kasvatustöö ja õpetamise ühtsuse seost, mille tulemuseks iseendast on õpilaste põhiliste võimete areng ning nende moraalsete omaduste kujunemine.

Efektiivse tunni tunnuseks on veel see, et siin kasutatakse aega ökonoomselt, seda kasutatakse suurima produktiivsusega, s. o. tempo märkimisväärse juurdekasvuga, millest oli juttu ülal.

Efektiivne õppetund võimaldab raskuspunkti kodustelt töödelt kooli üle viia ja lühendada tunduvalt koduste ülesannete lahendamise aega.

### MILLISED TINGIMUSED TAGAVAD ÕPPETUNNI EFEKTIIVSUSE?

1. Kui tutvuda Lipetski oblasti parimate õpetajate kogemustega, siis paistab eriti silma kõigi klassi õpilaste produktiivne töö kogu õppetunni vältel. Ja iga õpilane tunneb, et ta mingis suhtes teeb edasisammu oma õpinguis.

Vaatleme, millist tööd tehti näiteks V. N. Provotorova, Zadonski 2. keskkooli matemaatikaõpetaja tunnis 5. klassis.

See oli esimene tund pärast ekskursiooni võitõustuse. Õpetaja seadis tunni eesmärgiks teema «Osa leidmine antud arvust ja terviku leidmine ta murdosa järgi» sügavama kordamise. See eesmärk saavutati ekskursiooni materjalide põhjal koostatud ülesannete lahendamisega. Klassis oli üles pandud plakat «На маслозаводе» koos andmetega, mis õpilased ise ekskursioonil kogusid. Tunni algul lasti igal õpilasel iseseisvalt lahendada üks ülesanne, mille tekst oli kirjutatud kaardile ja asetatud koolilaulale. Ülesanded olid näiteks niisugused:

«Sisse tuli 12 t piima. 20% sellest anti üle kaubastule. Kui palju piima jäi järele?

Valmistati 0,144 t võid. Kui palju kulus piima selle võikoguse valmistamiseks?

Andmed: või hulk piimast moodustab 4%.

Oli 3,6 t piima. Sellest valmistati võid. Kui palju vajatakse standardseid kaste selle pakkimiseks?»



Ülesandes puuduvad andmed pidid lapsed leidma plakatilt «На маслозаводе» või oma märkmetest, mis nad tegid ekskursioonil. Pärast niisuguse väikese ülesande lahendamist avas õpetaja tahvlile kirjutatud keerulisema ülesande teksti, mis samuti oli koostatud ekskursioonimaterjali alusel. Õpilased said hästi aru keerulise ülesande sisust ja kõik lahendasid selle; ülesande lahendamise käigus võtsid kommenteerimisest osa 12 õpilast. Mainitud ülesande lahendamiseks, kaasa arvatud ka selle kontrollimine, kulus 12 minutit. Seejärel anti kodune ülesanne. Siis tehti suulisi arvutusi nende ülesannete lahendamiseks, mis olid kirjutatud spetsiaalsele plakatile. Tunni viimases osas lahendas iga õpilane iseseisvalt ülesande, mille tekst oli kirjutatud kaardile. Kaardikestel oli ülesandeid mitmesugustes variantides.

Jälgides õpilaste iseseisvat tööd, võis õpetaja otsustada, kuidas igaüks neist ülesannet lahendab. Tunni lõpus hindas V. Provotorova paljusid õpilasi. Enamik neist sai «5» või «4». Hinnet «2» ei saanud ükski õpilane. Õpetaja veendus selles, et kõigi õpilaste teadmised antud programmi kohta suurenesid ning süvenesid. Nendega aga, kes said hindeks «3», lahendatakse veel täiendavalt ülesandeid.

Säärases tunnis lihtsalt ei saanud ükski õpilane passiivseks jääda. Kõik töötasid, kõik õppisid nagu kord ja kohus (3, lk. 155—157).

Järgnevalt vaatleme Lipetski 2. kooli keemiaõpetaja J. A. Tatšina tunni 7. klassis (G. V. Vorobjovi tähelepanekute alusel).

Tunni teemaks oli «Liitainete klassifikatsioon».

Tund algas sihipärase teadmiste kordamisega sellest, missuguseid aineid nimetatakse liitaineks, millised oksüüdid on aluselised, millised happelised. Klassile esitati kuus küsimust; igale küsimusele vastas 2—3 õpilast. Selle vestlusega valmistati õpilased psüühiliselt ette laboratoorseks tööks: leida laualt vaskoksüüd ja tõestada katse teel, et vaskoksüüd kuulub aluseliste oksüüdide hulka. Iga õpilaspaar sai vastava varustuse, mis oli tarvilik katse sooritamiseks. Õpilaste ees laual olid neli oksüüdi: kaltsiumoksüüd, raud(III)oksüüd, elavhõbeoksüüd ja vaskoksüüd.

Pärast katse tulemuste kontrollimist, mis näitas, et vaskoksüüd reageerib happega ning on järelikult aluseline oksüüd, andis õpetaja klassile ülesande teoreetiliste teadmiste kinnistamise eesmärgil: kirjutada keemilised valemid ja selgitada lühidalt naatrium-, kaltsium- ja alumiiniumoksüüdi koostise põhimõtted. Küsitletavad õpilased kommenteerisid suuliselt valemi koostise printsiipe.

Edasi töötati analoogiliselt aluste ja hapete omaduste tundmaõppimisel. Seejuures suurenes iga järgneva ülesande puhul õpilaste iseseisvus selle lahendamisel.

Pärast laboratoorsete tööde sooritamist annab õpetaja õpilastele eksperimentaalse demonstratsiooniülesande. Õpetaja laual on vastavale alusele paigutatud kolm katseklaasi. Uhes neist on soola-, teises leelise- ja kolmandas happelahus. Õpilastel tuleb teha kindlaks, missugune aine on millises katseklaasis. Õpilased ise peavad valima ka vahendid ja meetodid ülesande lahendamiseks. Kahe minuti pärast tõusevad õpilaste käed, s. t. nad oskavad ülesannet lahendada.

Õpilased, keda lastakse ülesannet lahendada, teevad seda kiiresti ja täpselt. Nad teevad lakmuse abil kindlaks, demonstreerides seda kogu klassile, mis aine on missuguses klaasis.

Nüüd teeb õpetaja klassile diktaadi, mis koosneb kahest osast: 1) dikteerib keemiliste ühendite nimetused ja õpilased kirjutavad nende valemid, 2) dikteerib keemilised valemid ning õpilased kirjutavad vihikuisse valemitele vastava keemilise ühendi nimetuse.

Lõpuks teeb õpetaja Tatšina üldistava kokkuvõtte tunni teemast: liitainete klassifikatsiooni tähtsusest, liitainete esinemisest looduses, nende kasutamisest mitmesugustes tööstusharudes ja põllumajanduses, eriti Lipetski oblastis (3, lk. 39—50). On täiesti käegakatsutav, et õpetaja Tatšina tund oli produktiivne igale õpilasele.

Lipetski oblasti õpetajad hoolitsevad eriti selle eest, et õppetundides oleksid vas-



tavad vahendid ja materjalid, mis on vajalikud õpilaste tööks klassis. Nad valmistuvad põhjalikult tundideks, kasutades selleks ka õpilaste abi.

Igas tunnis valitseb õhkkond, kus ollakse huvitatud teadmiste sisusse tungimisest ja edusammudest püstitatud eesmärgi saavutamisel. Iga tund nõuab eri töövahendeid, oma organisatsiooni: kõige mitmekesisemaid vorme ja meetodeid, et õpilasi kogu tunni vältel aktiivselt tööle rakendada. Juba K. Ušinski ütles omal ajal õigesti, et tund on seda edukam, mida suurem selles on õpilaste aktiivne tegevus. Lipetski õpetajate tundides ei ole kohta tegevusetusel. Õpetaja harjutab õpilasi üha kiirema töötempoga, kuid ei luba sealjuures pealiskaudsust. Kuivõrd nende õpilased on harjunud mitmesuguse töötempoga, rakendavad õpetajad klassis ka mitmesuguseid iseseisva töö variante, kusjuures neil on võimalik diferentseerida erinevate õpilasgruppide, samuti üksikute õpilaste tööd.

2. Lipetski oblasti ja teiste eesrindlike õpetajate tunde iseloomustab nende eluline sisu.

Vaatleme jällegi Zadonski 2. keskkooli õpetaja V. N. Provotorova tunde. Õppides matemaatikat, mõistavad õpetaja Provotorova õpilased selgesti selle teaduse tähtsust elu mitmesugustel aladel, matemaatika osa teiste teaduste arengus ning tehnika progressis, rahvamajanduse planeerimisel jm.

V. N. Provotorova korraldab õpilastega sageli ekskursioone. Tutvudes inimeste tööga, tehnikaga, mitmesuguste tööstusharude toodangu ja kultuurharidusliku tööga, koguvad õpilased pidevalt arvulisi andmeid ja koostavad nende põhjal temaatilisi teatmikke. Seda materjali kasutatakse hiljem matemaatika ja teiste õppeainete tundides. Näiteks õpivad 5. klassi õpilased selle materjali alusel mõistma aritmeetilist keskmist. Siin kasutatakse ekskursioonilt saadud andmeid selle kohta, kuidas arvutab brigadir keskmist töönormi inimese kohta ühes vahetuses või nädalas.

V. N. Provotorova annab õpilastele selliseid ülesandeid, mille lahendamine arendab nende silmaringi. Arvust protsendi leidmisel lahendatakse terve seeria selliseid ülesandeid nagu: « $\frac{1}{2}$  kogu terasest meie maal valmistatakse mustade metallide jäätmeist. Väljendada see arv protsentides.»

« $\frac{1}{4}$  kogu maakera metsast on meie territooriumil. Väljendada see arv protsentides.»

« $\frac{1}{5}$  maailma tööstustoodangust valmistatakse meil, Väljendada see arv protsentides.»

«Eile kontrollisin ma õpilaste iseseisvaid töid,» räägib õpetaja Provotorova. «Neid oli 30. Hindele «4» ja «5» kirjutati 60% töödest. Ütelge, kui palju õpilasi said head hinded!»

«Aga nüüd lahendame ülesande ühe meie kooli endise õpilase Lenja S. kohta. Lenja õpib ja töötab. Ta on ehitusinstituudi üliõpilane. Uhes tööpäevas peab ta löikama 50 kg traati. Tema aga ületab plaani 80%. Uhe kilogrammi traadi eest makstakse talle 2,5 kopikat. Arvutada Lenja töötasu 12 päeva kohta.»

Niisuguseid ülesandeid lahendavad õpilased iseseisvalt, ülesannete tekstid on mitmes variandis varem kirjutatud vastavatele kaardikestele.

Vanemates klassides valib V. N. Provotorova ülesannete teemad sageli eriainete ja tootmispraktika valdkonnast. Suurt tähelepanu pöörab ta mitmesugustele arvutustele. Sageli on need seotud praktiliste tööde sooritamisega. Nii näiteks joonestasid kümnenda klassi õpilased plaani maa-ala kohta, mis koolile eraldati maisi kasvatamiseks. Seoses sellega valmistasid nad õpetaja palvel veel 32 eksemplari maa-ala plaani lihtsa joonestuse kujul viienda klassi õpilastele kasutamiseks. Viienda klassi õpilastele andis õpetaja omakorda ülesande arvutada, kui palju maisiseemet ja mineraalväetisi läheb tarvis. Huvitav oli sellega seoses organiseeritud ekskursioon maakorralduse kabinetti. Õpilased vaatlesid huviga mitmesuguste maa-alade plaane, õppisid arvutama mõõtmeid plaani järgi, panid tähele maatükkide kujutamist tuttavate geomeetriliste figuuridena, tutvusid joonestamisvahendite komplektiga. Mõned õpilased palusid kodus vanematelt näha elamu, aia või õue plaani. Ja nad mitte ainult ei vaadelnud neid, vaid arvutasid välja



ka piiride pikkuse plaanil ja mõõtsid seejärel meetriga tegelikult üle, et veenduda, kas nad plaani järgi olid õigesti arvutanud.

Klassis koostasid õpilased huviga kulude eelarvet materjalide kohta, mida läheb vaja kooli maa-ala taraga piiramiseks.

Arvutamistel, mida V. N. Provotorova laseb õpilastel teha, on väga suur tähtsus. Õpilastel on ju tulevikus tarvis teha väga palju täpseid matemaatilisi arvutusi, sest matemaatika tungib kõigisse inimliku tegevuse sfääridesse (3, lk. 142—170).

Sisustades oma tunde elulise materjaliga, ei alahinda V. N. Provotorova seejuures sugugi õpilaste teoreetiliste teadmiste tähtsust. Ta korraldab sageli niisuguseid töid, mis nõuavad õpilastelt järjekindlat teoreetiliste teadmiste omandamist mitmesugustest matemaatika osadest.

Õpetaja Provotorova õpetab oma kasvandikke leidma ja kasutama ülesannete lahendamisel kõige ökonoomsemaid variante, tulemusi kontrollima ja lahendamise käiku selgelt formuleerima, ta annab õpilastele sügavaid teadmisi matemaatikast.

Iga õppeaine tugineb elulistele nähtustele. Meie ajakirjanduses ilmub praegu palju artikleid sellest, kuidas eesrindlikud pedagoogid oma õppeaine tunde eluga seostavad.

Näib, et kõige enam «vastuseisu» õpetamise eluga seostamisel esineb vene keele õpetamisel. Siin ei ole veel kadunud formalism ja seda põhjusel, et paljude õpetajate keeletunnid tuginevad ikka veel grammatilis-ortograafilisele materjalile.

Lipetski oblasti eesrindlike õpetajate — G. I. Gorskaja, K. A. Volkova, T. A. Ivanova, M. P. Netšitajeva ja teiste praktikas aga on seos grammatika ja kõnearenduse vahel tegelikult tihe. Lipetski õpetajad peavad väga tähtsaks sõnavara osa kõnes. Õpilased koostavad huvitavaid temaatilisi sõnastikke. See rikastab nende suulist kõnet ning kirjalikku väljendusoskust.

Väga oluline on anda õpilastele vilumus kasutada grammatilisi vorme. Illustreerime seda faktidega, mida esitas Leningradi oblasti Õpetajate Täiendusinstituudi metoodik N. Plenkin. Tihvini 2. koolis kordab õpetaja T. I. Jakovleva 6. klassis õpilastega reegli-päraste verbide ainsuse 2. pöörde õigekirjutuse reegleid. Õpilased teavad neid reegleid. Kuid õpetaja seab endale ülesande: õpilased peavad tundma, kus ja kuidas on kohane tarvitada antud vormi kõnes. Õpetaja ütleb vanasõna alguse: «Из песни слова...». Õpilased lisavad: «...не выкинешь.» Seejärel ütlevad õpilased ja õpetaja veel mõned vanasõnad ning siis tehakse järeldus, et verbi ainsuse 2. isikus kasutatakse sageli vanasõnades, s. t. sellistes tabavates väljendustes, mis ei ole pööratud ühele isikule, vaid paljudele. Loomulikult kuuluvad lapsed seda suure huviga. Neil lastakse välja mõelda lühike suuline kirjand, kus kasutada õpitud grammatilist vormi. Selle teema on: «Kuidas ma täidan kodust ülesannet vene keeles». Mõningaid töid analüüsitakse klassis. Siin selgub, et need on õnnestunud hästi: nõutud grammatilist vormi tarvitatakse neis õigesti. Ainult ühele õpilasele öeldi, et töö, milles ta kasutab ainult üht nõutud verbivormi, on ühekülgne.

Siis antakse järgmine ülesanne: kirjutada kodus selsamal teemal kirjand, kuid tarvitada mitte ainult verbi 2. isiku vormi, vaid ka teisi tegusõnavorme.

Prionserski 5. kooli 7. klassis tehti õpetaja K. G. Jegorova tunnis kokkuvõtte sellest, millised on õpilaste teadmised lihtlause liikidest. Kui õpilased kasutasid oma vastustes suuremalt jaolt personaalseid lauseid, tegi õpetaja ettepaneku tarvitada teisi lihtlause liike. Võetakse kasutusele impersonaalsed laused. Õpetaja lõpetab lausetega ühest varasemast õpilaskirjandist teemal «Kalal»: «Но вот уже садится солнце. Я сматываю удочки. Я иду домой.»

Õpetaja ütleb, et kui viimane lause asendada lausega «Пора идти домой», kumb on õnnestunud.

Õpilased ütlevad, et õnnestunud on «Пора идти домой», ja põhjendavad väidet: esiteks jääb siis ära aluse «я» kordamine, teiseks on paremini edasi antud kalapüüdjä meeleolu, kes ei taha jõelt lahkuda.



Järgnevalt lahendatakse huviga stilistilist ülesannet: selgitada, kas on õigesti valitud lihtlause liik, kui lõpetada jutustus nii: «Мы вернулись из похода. Видели много красивых мест: и лесов, и полей, и лугов. Собрали коллекции разнообразных растений. Как же хорошо наша Родина! После таких походов ещё больше, ещё нежнее любить её.»

Õpetaja küsib, et võib-olla on parem, kui viimane lause on personaalne: «После таких походов мы ещё больше, ещё нежнее любим её?»

Õpilased väidavad vastupidist. Nad ütlevad, et impersonaalne lause on antud juhul õnnestunud, sest ta ei väljenda üksnes nende suhtumist, kes olid matkal, vaid samuti jutustuse kuulajate — kõigi oma.

Analüüsinud veel mõningaid näiteid lihtlause teiste liikide kohta, hakkavad õpilased koostama lühikest kirjandit teemal «Oktoobripühad meie linnas», kasutades töös mitmesuguseid lihtlausete liike (4).

Samasuguseid vene keele tunde oleme täheldanud ka õpetaja I. G. Ovtšinnikova (Moskva 106. kool), õpetaja E. Nikitina (V. I. Lenini nimeline Uljanovski 1. keskkool) ja teiste juures. Neis on peamine see, et teoreetilised teadmised ühendatakse hästi elulise materjaliga.

Grammatika seos kõnearendusega kindlustab ja kujundab välja õpilaste oskuse avaldada oma mõtteid, esineda auditooriumi ees, kirjutada ametlikke dokumente, kirju, protokolle, vastuseid jne.

Veel leiab kasutamist võtte, kus grammatilisteks harjutusteks kasutatakse materjali parimaist kaasaegseist kirjandusteoseist, väljapaistvate ühiskonnategelaste kõnedest jm. Seda kasutatakse ja võib kasutada, kuid meile näib, et see on siiski kunstlik võtte.

Eesrindlike õpetajate tunnid on elulised selles mõttes, et nende sisuks on tegelikkus ise ja õpilased omandavad teadmisi praktilise elu tegevuse kaudu. Nii kujunevad nende teadmised ja harjumused, mis on elus vajalikud.

3. Eesrindlike õpetajate tunde iseloomustab õppeainete vaheline seos. Vene keele õpetaja õpetab oma kasvandikke nii, et nende kõne oleks keeleliselt õige ning sisukas ka teiste õppeainete tundides, teiste ainete õpetajad aga hoolitsevad õpilaste suulise ning kirjaliku väljendusoskuse korrektsuse eest. Tegelikuses me näeme, kuidas matemaatikat seostatakse füüsikaga, masinaõpetusega, geograafiaga.

Seos õppeainete vahel ei tähenda isevoolu. Selleks on vaja paljude küsimuste tundmist vastavate ainete valdkonnast. Toome näite 8. klassi bioloogiatunnist teemal «Ainevahetus ja toitlusnormid».

Õpetaja R. K. Melihhova (Lipetski oblast) andis selle tunni nii, et rakendas küsimuste selgitamisel õpilaste olemasolevaid teadmisi füüsikast ja keemiast (3, lk. 37—39).

Õpilastele sai selgeks, et toitainetes leiduv potentsiaalne energia, mis vabaneb keemilise reaktsiooni tulemusena ja mida organism vajab vastava temperatuuri säilitamiseks, siseelundite tegevuseks ja lihaste mehaaniliseks jõuks, jääb kvantitatiivselt muutumatuks, võttes ainult teise kuju. Neile selgus, et energia jäävuse seadus ei avaldu mitte üksnes mootorite ja mehhanismide töös, vaid ka elusas ning eluta looduses.

Silmanähtav on seos võõrkeele ning õpilaste emakeele vahel. Kuid peale selle on võimalik võõrkeele õpetamist seostada teistegi õppeainetega, nagu geograafia ja ajaloo; selle maa omapäraga, mille keelt õpitakse.

Seos õppeainete vahel aitab tunnetada ühtlasi seoseid asjade ning nähtuste vahel, mis on tegelikkuses eneses. Nende seoste tunnetamine aga on tingimata vajalik teadusliku, dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamisel. Need sõna tõelises mõttes kokkupuutepunktid füüsika ja keemia, bioloogia ja keemia, bioloogia ja füüsilise geograafia, ajaloo ja majandusgeograafia, ajaloo ja kirjanduse vahel on õpilaste tunnetuslikus tegevuses hädavajalikud. Ja selles on vaja eeskujuga võtta eesrindlike koolide kogemustest, kus mõningaid teemasid sellelt seisukohalt uurivad kahe või kolme aine õpetajad.



4. Eesrindlike õpetajate tundidele on omane veel üks joon — õpilaste stimuleerimine aktiivsele õppetööle, nende huvi äratamine teadmiste ja oskuste vastu, emotsionaalse mõjutamise atmosfääri loomine teadlikus tegevuses.

G. V. Vorobjov, iseloomustades Lipetski oblasti õpetajate kogemusi, märgib, et «õpilased ise on õppeprotsessi loojad ja õppimine on nende juures kui isikliku tahte ning tunnetustegevuse väljendumise vorm» (3, lk. 53). Õpilaste juures kasvavad lakkamatult tunnetuslikud nõudlused. Õppimine ei ole neile kohustus. Nad osutavad aktiivsust isegi siis, kui õpetaja seletab ja neil on tarvis vaid kuulata. Ja seda põhjusel, et õpetaja poolt esitatavad teadmised ning seletused seostuvad lülidena eelneva ja järgneva tööga.

Õppetundide seos eluga, praktikaga, sealhulgas ka õpilaste isiklike kogemustega, on parim abinõu õpilaste huvi äratamiseks õppetöö vastu. Kasvatada õpilastes teadlikkust ja kohusetunnet, sealhulgas ka vastutust oma klassi ja pioneerirühma eest, kasvatada uhkusetunnet oma kollektiivi üle — see ongi eesrindlike õpetajate töös heade tulemuste aluseks. Eriti suurt tähtsust õpilaste aktiivsuse arendamisel omab see, et neid alati informeeritakse saavutatud edust. Iga last huvitab ja stimuleerib ergutav suhtumine tema edasilikumisse, saavutustesse, nagu märkis juba D. I. Pissarev (5, lk. 268).

Meie eesrindlikud õpetajad oskavad õpetamist nõnda korraldada, et nende õpilaste püüd teadmiste poole ja nende aktiivne suhtumine tunnetustegevusse üha kasvavad.

#### ÕPETUNNI STRUKTUUR

Paljud peavad Lipetski õpetajate kogemustes peamiseks tunni struktuuri muutmist. Kuid tunni struktuur sõltub selle eesmärgist, sisust ja kasutatavatest meetoditest ning võtetest. See tähendab, et tunni struktuur ei või olla esmajärgulise tähtsusega.

Selle kõrval esineb tendents muuta üht teatud õppetunni struktuuri universaalseks kõikidel juhtumitel. Selline tendents väljendus K. A. Moskalenko artiklis «Kuidas peab tundi üles ehitama» (6), mis ilmus 1959. a. diskussiooni korras.

Autori seisukohad olid järgmised: «endine» tunnistruktuur on aegunud, on vaja uut struktuuri, mille kasutamisel õpilaste teadmiste väljaselgitamine ja õppimine oleksid ühendatud. Kuid antud artiklis, milles K. A. Moskalenko toetub Lipetski linna ja oblasti eesrindlike pedagoogide kogemustele, on õige ning tähelepanuväärne idee sellest, et õpilaste teadmised peavad ilmema kõigis õppetunni etappides ning et tunnis on tarvis aega kokku hoida spetsiaalse suulise küsitlemise arvel. Ka asusid paljud diskussioonist osavõtjad K. A. Moskalenko artikli puhul ebaõigelt seisukohal kasutada õppeprotsessis vaid üht tunnistruktuuri, mis peab olema uus. Mõned seltsimehed vaidlesid küsitlemise kui õppetunni eri osa eitamise vastu. Mõnedes tundides on seesugune küsitlemine vajalik ja sihipärane, kui seda tehakse oskuslikult ning vähese ajakuluga. Meie ei saa nõustuda K. A. Moskalenko kinnitusega sellest, et varem kasutati koolides ainult üht tunnistruktuuri, nn. kombineeritud tundi. Nii paljude õpetajate tegelikus töös kui ka didaktika-alastes teoreetilistes töödes on esile toodud mitmesuguseid tunnitüüpe. Tõsi, üks nendest tüüpidest leidis väga laialdast kasutamist ning muutus seega šablooniks, trafa-retiks. Võitlus šablooni vastu tundide ülesehituses on muidugi vajalik ning väga kasulik. Kuid me ei luba šablooni ka edaspidi.

Artiklis «Vastuseks seltsimeestele», mis ilmus 1960. a., ei eita K. A. Moskalenko ka ise enam «võimalust ja vajadust, kui see on õpetajale vajalik tema poolt püstitatud õpetamise eesmärgil, alustada tundi küsitlemisega» (7, lk. 3). Ta toob ära ühe vene keele tunni skeemi ning ütleb: «Lõpuks ei ole see ainuke võimalik tunni skeem» (7, lk. 10). Kuid 1962. a. esineb seesama autor artikliga, milles ta taas vastandab vana (kombineeritud) ja uut tüüpi tunni, kus tema poolt varem püstitatud teadmiste kontrollimise ja omandamise nõue on ühendatud (8). Sellest järeldub, et toetatakse ainult üht tunnitüüpi.



Siiski näeme Lipetski õpetajate tegeliku tööga tutvudes, et nad ehitavad mitmesuguseid tunde üles eri viisil. Nad annavad ka selliseid tunde, mida alustatakse nn. frontaalse küsitlusega. Säärane küsitlus on sihiteadlik ja see valmistab õpilasi ette õpetaja kuulamiseks või iseseisva töö sooritamiseks. Tunnitüüpide klassifikatsioon esitab nõukogude didaktika puhul mitmesuguseid võimalusi. S. V. Ivanovi, I. N. Kazantsevi, R. G. Lembergi, I. T. Ogorodnikovi, L. P. Aristova, M. A. Danilovi ja B. P. Jessipovi töödes näidatakse, et õppetunni struktuuri valik ja töö kõik tunnis olenevad järgmistest teguritest: a) metoodilised eesmärgid õpilaste tunnetustegevuse protsessile; b) konkreetsed didaktilised eesmärgid (või õpetamise ülesanded), mis on üles ehitatud sellises järjekorras, et nad kujundavad loogilist selgust õpilaste juures ja garanteerivad kõige kindlamini aine teadliku ning sügava omandamise, oskuste ja vilumuste kujunemise; c) käsitletava materjali sisu ning sealjuures omandatavad teadmised ning vilumused; d) õpetaja poolt põhjendatud meetodite ja võtete valik õppetöös; e) tunni seos koduste ülesannetega või mõne teise klassivälise töö või õpilaste iseseisva praktilise tegevuse vormiga; f) õpilaste eelneva ettevalmistuse tase. Mitmesuguste tunnitüüpide iseloomustamisel osutatakse ka nende erinevustele.

Pedagoogilistel konverentsidel, mis viimastel aastatel on korraldatud õppetunni probleemide alal, samuti õpetajate ning teaduslike töötajate ettekannetes, on esitatud mitmesuguseid tunnitüüpe. Seejuures vaadeldakse tunde nende mitmesugustest aspektidest. Nii pakub näiteks huvi tundide tüpoloogia Kaasani 85. kooli õpetaja N. D. Tropina ettekandes, mille ta pidas Tatarski ANSV õpetajate teisel teaduslik-praktilisel konverentsil 1959. a. Kõneldes õpilaste iseseisvate tööde iseloomust mitmesugust tüüpi tundides, näitas ta konkreetsete näidete varal töö kulgu järgmist tüüpi tundides: 1) tund ilma koduste ülesannetega ja kordamisega järgmises tunnis; 2) tund ilma koduste ülesannetega, põhiliste küsimuste kordamisega teema lõpetamisel; 3) tunnid, kus on ühendatud kodused ülesanded ja läbivõetud materjali kordamine teema lõpus; 4) tunnid koduste ülesannete seletamise ja mõnede küsimuste kordamisega uue materjali käsitlemise protsessis; 5) tunnid ülesannete seletamisega ja ettevalmistusega koduste tööde täitmiseks. Tuleb ütelda, et see klassifikatsioon on lai ega oma väljapaistvat tähtsust. Kuid ometi oli pedagoogil õppetunni struktuuri ja käigu uurimisel sellest aspektist, kuidas määratleda õigesti õpilaste iseseisvate tööde osatähtsust ja kohta nii õppetunnis kui ka kodus, õigus püstitada niisugust tööhüpoteesi. Tema ettekanne aitas selgust tuua õpilaste klassi- ja koduste tööde vastastikuse suhte küsimusse (2).

Oblasti teaduslik-praktilisel konverentsil, mis oli pühendatud tunni efektiivsuse probleemidele ja mis korraldati 1962. a. märtsis Lvovis, kõnelesid paljud sõnavõtjad Lipetski õpetajate kogemustest. Lipetski kolleegide edusamme hinnati tunnustavalt, kuid vaieldi ka ühe tunnistruktuuri universaalseks kuulutamise vastu. Lvovi 68. keskkooli õpetaja B. G. Oratš ütles, et ühe, alati sama tunniskeemi rakendamisega halvame õpilaste huvi töö vastu ning, mis peamine, see vähendab tunni efektiivsust. Eri õppeainete tundides käsitletava materjali mitmesugune iseloom, samuti mitmesugused didaktilised eesmärgid nõuavad ka õppetunni vastavat ülesehitamist. Mõned õpetajad juhtisid tähelepanu sellele, et skeem, mille esitas K. A. Moskalenko, on oma olemuselt ju ka kombineeritud tunni skeem, ainult selle erinevusega, et õppeprotsessi lülid ja õpetamise funktsioonid kombineeruvad siin teisiti kui nn. kombineeritud tunnis.

Lvovi 50. keskkooli õpetaja J. A. Lvova astus välja õpetajate «vabastamise» eest igasugustest kohustuslikest skeemidest. Tundide mitmekülgsus ei tähenda tema arvates mitmekesisdamist mitmekesisdamise pärast.

Õpetaja metoodiline looming tunnis ei väljendu mitte selles, et ta valib neid või teisi õpetamismeetodeid ning -vahendeid hea õnne peale, vaid seisneb hoopis selles, et toetudes teadmiste andmise didaktilistele seaduspärasustele, määratleda ratsionaalse töö konkreetsed teed. Tunni tõelise efektiivsuse võib saavutada ainult sel juhul, kui mee-



todite ja võtete valik tehakse pedagoogilise põhjendatuse ning sihiteadlikkusega (9, lk. 28, 30 ja 38).

Tundide piiramatu mitmekesisuse vastu tuleb välja astuda seepärast, et, nagu nähtub, on selle kaitsjad antud küsimuses täieliku stiihilisuse pooldajad. «Tund — see on ootamatus,» kirjutab Leningradi 281. kooli õpetaja V. Marantsman. Ja edasi: «Meie lastele ei ole vastuvõetav teadmiste pakkumise tund, neile sobib spontaanne tund, s. t. mitte tund, kus absoluutselt kõik on varem läbi mõeldud ning kantakse ette nagu noodi järgi, vaid elav improvisatsioon. Ja selles mõttes on iga tund mitte üksnes õpilastele vaid ka õpetajale — ootamatus» (10). Mainitud artiklis leidub palju huvitavaid vahendeid, mille abil loovalt töötav õpetaja võib arendada õpilaste tunnetustegevust. Kuid kuidas lubada niisugust improvisatsiooni õpetamises, mille pooldajaid juba meie sajandi algul nimetati «pedagoogideks-romantikuteks», nagu sakslased Šarrelman ja Hansberg?

Mitte juhuslikult ei tulnud Lipetski pedagoogid välja nõudmisega, et on tarvis läbimõeldud plaani mitte üksnes iga üksiku tunni kohta, vaid kogu tundide süsteemi kohta teemade kaupa. Pange tähele, mis kirjutab G. I. Gorskaja: «Asja edu võib tagada ainult rangelt läbimõeldud süsteem õpetaja töös, oskus hästi kasutada mitmekülgseid didaktilisi ja metoodilisi abinõusid, sõltuvalt nendest tingimustest, milles ta õpilastega töötab. Teiseks, efektiivsus saavutatakse tundide eelneva põhjaliku läbitöötamisega teema või osa ulatuses, sellele järgneb juba iga üksiku tunni detailne planeerimine.

Selline planeerimine annab võimaluse laiendada teema sisu ranges loogilises plaanis; taga õpilaste õige arengu õpetamise protsessis ja nende ideelise kasvatuse ülesannete täisväärtusliku lahendamise; see võimaldab põhjalikult läbi mõelda iseseisva töö liigid, kinnistamise ja kordamise teemad, õpilaste loomingulise töö liigid, mitmesugused metoodilised võtted» (3, lk. 79). Seesama järeldus on formuleeritud ka nõukogude didaktilike teoreetilistes töödes.

Tundide süsteemis, mis haarab kogu teemat, peab olema mitmesugust tüüpi tunde. On absoluutselt selge, et viimane tund antud teema käsitluses ei või oma struktuurilt olla samasugune nagu esimene tund sellest teemast.

Seevastu aga esineb õppetunni struktuuri kohta sõna võtnud autorite mõnedes artiklites selgelt väljendatud tendents selle poole, et ratsionaalne on vaid üks, «uus» õppetunni struktuur. See väljendub ka NLKP Lipetski Oblastikomitee sekretäri V. I. Maljajevi artiklis, kus nenditakse, et oblastis on palju tehtud selleks, et eesrindlike õpetajate kogemused juurduksid ka teiste pedagoogide töös. V. I. Maljajev tähendab õigesti, et tunni otstarbekas organisatsioon ei või olla standard, et sellele ei vaadata kui tunni kaanonile kõigis õppeainetes nii nooremates kui ka vanemates klassides. Kuid käesoleval ajal teatab ta kõigi oblasti koolide üleminekust ühele uuele õppetunni tüübile (11, lk. 105).

Me hindame kõrgelt seda fakti, et Lipetski oblasti haridusorganite töötajad ja koolide juhtkonnad sügavalt õpivad tundma eesrindlike pedagoogide kogemusi, et nad täius-tavad ka oma pedagoogilist meisterlikkust ja aktiivselt levitavad häid kogemusi õpetajaskonna konkreetse instrueerimise teel. Kuid me peame olema ettevaatlikud uue õppetöö vormi juurutamisega administratiivsel teel. Õpetajate tundide külastamise raamatutest aga võime lugeda, kuidas direktorid kirjutavad: «Kiiresti organiseerida selle õpetaja tundide külastamine kõigi õpetajate poolt»; «Kõigil 1.—4. klasside õpetajail külastada selle õpetaja tunde ühe nädala jooksul». Sageli tehakse ettepanekud kuni pedagoogilise meisterlikkuse üksikasjadeni kohustuslikus korras. Sellest kõnelevad ka Moskva pedagoogid V. Štšerbakov, J. Gontšarov ja V. Gretšiškin artiklis «Millest kõnelevad Lipetski koolide pedagoogide kogemused» (12, lk. 14).

Selles artiklis antakse sügav ja õige analüüs Lipetski seltsimeeste huvitavatele ning väärtuslikele kogemustele, kuid tehakse ka mõningaid vajalikke kriitilisi märkusi. Siiski hämmastasid meid autorite andmed sellest, et G. I. Gorskaja planeeris kõik 40 tundi teema «Nimisõna» käsitlemiseks ühe ning sama skeemi järgi: 1) sõnavaraline töö,



2) kordamine, 3) uue materjali seletamine, 4) loominguline töö, 5) kodused ülesanded. G. I. Gorskaja enese artiklist me aga teame, et ta ehitab tunde üles mitmel viisil, mitmesuguse struktuuriga, lähtudes vastava tunni õpetuslikust ning kasvatuslikust eesmärgist, selle sisust.

Ljubov Kabo iseloomustab Lipetski oblasti eesrindlike õpetajate kogemusi nii: «Väga hea metoodika vaidamine, vaba pedagoogiline looming — see on «lipetski kogemus.»» Seniajani kinnitab ta, et pedagoogilist «sära» siin tuleb nimetada oskuseks. Ja õigesti teeb L. Kabo, kui ta astub välja «lipetski» tunni kanoniseerimise vastu.

## ÕPILASTE TEADMISTE KONTROLLIMINE JA HINDAMINE

Artiklis «Kuidas peab üles ehitama õppetunni?» väljendas ja põhjendas K. A. Moskalenko niisugust seisukohta: «Selleks, et mõningal määral suurendada õpilaste töö efektiivsust tunnis, on tingimata vaja ühendada teadmiste väljaselgitamine ja õpetamine» (6, lk. 65). Lipetski õpetajad hakkasid õpilaste teadmiste üle otsustama just antud viisil, kogu õppetunni ulatuses, kõigis tunni etappides. Likvideerides koduste ülesannete kontrollimise ja üksikute õpilaste suulise küsitlemise tunni algul või piirates tunduvalt küsitlemise aega, võimaldub neil suure produktiivsusega organiseerida tööd uue materjali omandamisel ja õpilaste teadmiste, oskuste ning vilumuste süvendamisel, laiendada õpilaste iseseisvate, loomingulise iseloomuga tööde osatähtsust jne. Ja see on väga suur saavutus.

Kuid siin on vaja kõrvaldada kaks ebakohta. Esiteks, on ebaloogiline niisugune jaotus: õpetamine ja teadmiste väljaselgitamine. Teadmiste väljaselgitamine ehk nende kontrollimine — see on õppeprotsessi osa, tema komponent. Ka õpilaste teadmisi kontrollides me õpetame neid. Teiseks, meil ei ole küllaldast alust selleks, et võiksime täiesti eitada teadmiste kontrollimist mõningate tundide eri lülina. On olemas selliseid juhtumeid, millal teadmiste kontrollimisele on otstarbekas pühendada tunni eri osa või koguni terve tund suulises vormis mitmesuguste võtete kasutamisega, mis tagaksid kõigi õpilaste aktiivsuse. Vanemates klassides aga korraldatakse suure huvi ning suure eduga aruande-konverentse, näiteks tootmispraktika alal teatava ajavahemiku järel.

Teaduslik-pedagoogilisel konverentsil Kaasanis jutustas Tšistopolski rajooni Kargalinski keskkooli õppealajuhataja Z. D. Gumerova, et kooli õpetajate kollektiiv peab otstarbekohaseks taoti kasutada nn. frontaalse küsitluse meetodit selleks, et veenduda, kuidas enamik õpilasi on omandanud varem õpitud materjali, või ka sel eesmärgil, et klassi ette valmistada uue aine vastuvõtmiseks. Mõnikord seostatakse need kaks eesmärki omavahel. «Kogemused näitavad,» ütles Z. D. Gumerova, «et frontaalne küsitlus tunni algul lülitab kohe kõik õpilased aktiivselt töösse, kutsub neis esile intellektuaalse pinget ja loob soodsa töömeeleolu kogu tunniks. Sageli toimub frontaalne küsitlus meil pärast iseseisvat tööd ja teenib teadmiste täpsustamise, süvendamise ning süstematiseerimise eesmärki» (14, lk. 44—45).

Kahe-kolme õpilase individuaalsesse küsitlemisesse tunni algul, kusjuures enamik õpilasi klassis jääb passiivseks, suhtutakse üldiselt eitavalt. K. A. Moskalenko põhjendas veenvalt kogu töö arvestamise otstarbekust õpilaste teadmiste hindamisel tunnis. Lipetski pedagoogid kasutavad edukalt seda võtet. Antud võtte peamine tähtsus seisneb selles, et see kasvatab õpilastes arusaamist vajadusest pidevalt ja aktiivselt suhtuda kogu õppetöösse. On ju teada, et tavaliselt nõrgeneb pärast hinde saamist tublisti õpilaste tähelepanu ja aktiivsus.

Hinde saamine töö eest kogu õppetunni jooksul aga likvideerib sellise suhtumise nii küsitlemisesse kui ka õppimisesse. Õpetaja ei tarvitse kogu tunni vältel kõrvale kalduda selleks, et kirjutada hindeid žurnaali ja õpilaspäevikuisse ning motiveerida neid. Kõike



sedä teeb ta tunni lõpus. Kõnesoleva hindamisviisi raskus seisneb selles, et õpetaja peab kogu õppetunni jooksul tegema endale märkmeid vihikusse, sest muidu võib tal ununeda, kuidas see või teine õpilane avaldas end tunni mitmesugustel momentidel. Kuid õpetajad omandavad sellegi oskuse.

Praktika kinnitab, et «hinne kogu tunni eest» on kasulik ja pedagoogiliselt põhjendatud. Kuid siiski ei saa põhjendatuks pidada seda seisukohta, et hinded peab õpilastele teatama ainult tunni lõpus. Oma artiklis «Vastuseks seltsimeestele» väljendab K. A. Moskaleño õige mõtte: hinne kogu õppetunni eest — see ei ole mingi «päästeabinõu» õppetöös, nagu minu artiklist aru said mõned seltsimehed, vaid see on ainult võti tunni efektiivsuse tõstmiseks, võte, mis end hästi õigustab sadade õpetajate praktikas» (7, lk. 15). Seoses sellega hoiatab K. A. Moskaleño oma lugejaid kogu tunni eest arvestatava hinde liigse harrastamise eest (8).

Lipetski pedagoogide väga suureks saavutuseks tuleb pidada aja kokkuhoidu koduste ülesannete kontrollimise arvel. G. I. Gorskaja annab sageli koduste ülesannete kontrollimise asemel õpilastele tunni algul iseseisva töö, mis sisaldab kodusele harjutusele analoogilise ülesande; vahel korraldab ta diktaadi, mis nõuab õpitud reeglite rakendamist; mõnikord kutsub ta uue iseseisva töö ajal tahvli juurde ühe või kaks õpilast ja laseb neil koduse harjutuse tekstist välja kirjutada üksikud sõnad, mis sisaldavad õpitud ortogramme. Kõigil õpilastel lastakse kontrollida oma koduseid töid tahvlile kirjutatu järgi.

V. N. Provotorova kasutab matemaatikatundides analoogilisi võtteid. Kui kodune ülesanne on aluseks klassis tehtavale tööle, siis kontrollitakse seda kollektiivselt, kusjuures juhitakse tähelepanu kõige karaktersematele küsimustele. Mõnikord tehakse kirjalik kontrollitöö koduste ülesannete teksti põhjal. Ja lõpuks võtab õpetaja aeg-ajalt õpilaste koduste tööde vihikud enda kätte ning kontrollib neid kodus. V. N. Provotorova teeb seda 5. klassis kolm korda, vanemates klassides aga kord nädalas (3, lk. 80—81 ja 147).

Väga tähtis on koduste õppeülesannete iseloomu küsimus. Lipetski õpetajad annavad õpilastele kodus teha mitmesugust liiki töid, nende hulgas ka loomingulisi. Kuid sageli kuuleme me õpetajate hulgas ka teistsugust seisukohta. Näiteks: konverentsil Brjanskis soovitas Novozõbkovi 1. keskkooli vene keele õpetaja N. S. Tšernousova anda sääraseid koduseid ülesandeid, mille täitmisel õpilasel jääks vaid korrata õpitut ning teha väike harjutus (15, lk. 13—14). R. N. Guskova, ühe Gorki oblasti kooli õpetaja, aga kirjutab vastupidist:

«On tarvis vähendada koduste ülesannete hulka ja anda kodus teha niisuguseid ülesandeid, millel on praktiline tähtsus ning mis arendavad õpilaste iseseisvust, mida neil edaspidises elus vaja läheb. Need on järgmised ülesannete tüübid: mõõda, kaalu, arvesta, arva ära, joonista, valmista; materjal mingil konkreetsel teemal... jne.» (16, lk. 23).

Me arvame, et ei ole õige anda kodus teha treenimisülesandeid. See ei avalda soodsat mõju, ei ärata huvi õppimise vastu ega soodusta õpilaste loominguliste jõudude ning võimete arenemist.

Ka koduseks tööks on tarvis anda niisuguseid ülesandeid, mis nõuavad vaatlusi, aktiivset mõtte- ja praktilist tööd.

Analüüsides eesrindlike pedagoogide õppetundide iseärasusi kui edu tingimusi ja nende tundide häid pedagoogilisi tulemusi, peame me seejuures tingimata alla kriipsutama, et peamiseks faktoriks, mis tagab edu nende õppe- ja kasvatustöös, on pedagoogi isiksus, tema suhtumine asjasse. «Ma armastan oma eriala, armastan anda tunde, õpetada lapsi. Võib-olla etendab see oma osa õpilaste aktiveerimisel,» räägib V. N. Provotorova (3, lk. 148). Just nii peaksid võima ütelda kõik nõukogude õpetajad, kes kasvatavad meie noort põlvkonda kommunistliku humanismi põhimõtete alusel.



Armastus oma töö ja laste vastu kutsüb õpetajas esile suure vastutustunde iga õpilase edasijõudmise eest: õpetaja näeb ja teab, kuidas õpilane tunnis töötab, kuidas ta omandab teadmisi ning oskusi, kuidas ta sooritab tööülesandeid. Pedagoog jälgib alati iga õpilase edasijõudmist ja tema isiksuse igakülgset arengut. Tal on koostöö teiste õpetajatega, üldsusega ja õpilaste vanematega. Ta võib eduga toetuda õpilaskollektiivi, pioneer- ja komsomoliorganisaatsiooni jõule. Eesrindlike õpetajate töös on alati ühendatud õpetamise ja kasvatamise funktsioon. Nad teevad süstemaatilist tööd enese kvalifikatsiooni tõstmiseks, planeerivad oskuslikult oma tunde ja mõtlevad sügavalt läbi pedagoogilise protsessi tõhustamise teed ja viisid.

Niisugune töö nõuab algul suurt sihikindlust, kuid sedamööda, kuidas kasvavad pedagoogi kogemused ja paraneb õpilaste tööstiil ning -oskus, läheb ka õpetajal kergemaks täita oma ülesandeid.

Õpetada tuleb aktiivselt ja huvitavalt — see on Lipetski õpetajate põhimõte. Kuid see tähendab lähedaste ja südamlike suhete tekkimist õpetaja ning õpilaste vahel, mis stimuleerib neid aktiivselt suhtuma õppimisesse.

Luu niisugused suhted pedagoogi ja õpilaste vahel — see on eduka õpetamise ja kommunistliku kasvatustöö peamine tingimus. Nimelt seda külge on oluline näha esmajärjekorras eesrindlike õpetajate kogemustes sellel, kes tahab õppida, kuidas tõhustada oma tööd.

#### KASUTATUD KIRJANDUS

1. И. Т. Огородников, Методика изучения эффективности урока по основам наук в школе. М., 1959.
2. Из опыта повышения эффективности уроков физики и химии в школе (Материалы II научно-практической конференции). Казань, Татарское кн. изд-во, 1959.
3. Сб. «Организация урока в передовых школах Липецкой области». Липецкое кн. изд-во, 1962.
4. Н. Пленкин, И грамматика, и стилистика. «Учительская газета» от 20 февраля 1962 г.
5. Д. И. Писарев, Избранные педагогические сочинения. М., Изд-во АПН РСФСР, 1951.
6. К. Москаленко, Как должен строиться урок. «Народное образование», 1959, № 10.
7. К. Москаленко, Ответ товарищам. Приложение к журналу «Народное образование», 1960, № 7.
8. К. Москаленко, Хочу предупредить вас от ошибок, товарищи. «Учительская газета» от 10 мая 1962 г.
9. Піднесення ефективності уроку. Тези доповідей і виступів на обласній науковопрактичній конференції 30—31 березня 1962 року. Львів, 1962.
10. В. Маранцман, Урок — это неожиданность. «Учительская газета» от 15 февраля 1961 г.
11. В. Маляев, Преодоление схемы. Из опыта перестройки школьного урока. «Коммунист», 1962, № 9.
12. В. Щербаков, Я. Гончаров, В. Гречишкин. Чему учит опыт липецких педагогов. Приложение к журналу «Народное образование», 1962, № 6.
13. Любовь Кабо, Земное притяжение. «Известия» от 28 июня 1962 г.
14. Пути повышения эффективности урока. Материалы второй научно-практической конференции. Казань, Татарское кн. изд-во, 1959.
15. За эффективный урок. Материалы областной конференции 1959 г. по повышению эффективности урока. Ч. 2-я, изд-во «Брянский рабочий», 1960.
16. Р. Н. Гуськова, Из опыта учителей начальных классов. Горьковское кн. изд-во, 1961.



# Kommenteeritud kiri

K. MOSKALENKO,

Lipetski Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedri juhataja

Eesrindlike õpetajate jõupingutused on praegu suunatud vigade ennetamise metoodika täiustamisele ning võtete ja harjutuste otsimisele, mis tagaksid teooria ja praktika seostamise.

Vene keele, samuti kõigi teiste ainete õpetajate töös peab juhtivaks põhimõtteks olema vigade ennetamine. Kuid kogemused kinnitavad, et õpilased näiteks hoiatavas etteütluses teevad küllaltki sageli vigu. Soovitavaid tulemusi ei anna teisedki vigade ennetamise võtted.

Õpetaja J., kes on algklassides töötanud juba üle 20 aasta, tegi hoiatava etteütluse 2-a klassis 15. veebruaril 1960. aastal järgmiselt.

Õpetaja dikteerib lause: *Дрожат листочки на осинах*. Pärast lause ettelugemist vestleb ta õpilastega vigade ennetamiseks.

«Kuidas kirjutame sõna *дрожат*?»

«*Дро-жат.*»

«Kuidas kontrollite rõhuta täishäälikut? Mis tuleb selleks teha?»

«Et kontrollida rõhuta täishäälikut, tuleb see panna rõhulisse asendisse. *Дрожат, дрожь.*»

«Õigus, tubli, istu! *Листочки*. Kes ütleb, kuidas sõna *листочки* õigesti kirjutada? Ütle, Petja!»

«Et *листочки* õigesti kirjutada, tuleb seda kontrollida rõhulise täishäälikuga sõnas *лист.*»

«Õigus. Aga kas kirjutame midagi ka *ч* ja *к* vahele?»

«Me ei kirjuta *ч* ja *к* vahele midagi, sest pehmenusmärki nende vahele ei kirjutata.»

«Aga kuidas kirjutame *на осинах*? Kas *на* kokku või lahku?»

«*На* on väike sõna, kirjutame lahku.»

«Õigus, tubli! Kuidas kirjutame sõna *осина*? Kas seda saab kontrollida?»

«Ei. *Осина* on sõnastikusõna.»

«Õigus, tubli, istu! Lapsed, kes veel ei saanud mõnest asjast aru? Niisiis, kõik on seige! Kirjutage (dikteerib): *Дрожат листочки на осинах*. Kirjutage puhtalt ja ilusasti. Ärge kiirustage, pidage silmas kirja kallakut. Petja, kuhu sa tõttad? Kes sind taga kihutab?»

Seitsme minuti jooksul kirjutasi 2. klassi õpilased (kolmanda veerandi keskel) 4 sõna.

Kaks minutit kulutati 4 sõna selgitamiseks, poolteist minutit lapsed kirjutasi ja siiski tegid 8 õpilast vigu, kirjutades «*дражат*», «*листочьки*».

Pärast seda kulutati veel poolteist minutit nende nelja sõna kontrollimiseks. Tunni jooksul kirjutati üldse 25 sõna. Enam kui pooled õpilased tegid jämedaid vigu. Oli täiesti ilmne, et hoiatavates etteütlustes tehtavate vigade peamine põhjus oli teooria (reeglite) eraldatus tegelikust õigekirjast. Vigade esinemine siis, kui tekkis pikem vahe (40—50—100 ja enam sekundit) lause kõigi sõnade õigekirja selgitamise ja kirjutamise vahel, on nähtavasti seletatav järgmiselt. Kui korruga selgitatakse kõigi sõnade õigekirja lau-



ses ja seejärel pikkamööda kirjutatakse neid sõnu, siis tuleb õpilasel kaua säilitada erutus seisundit ajurakkudes. Ajurakud väsivad (eriti nõrgema närvisüsteemiga ja vähem harjutanud lastel) ja mõtlemise pidevus kaob. Õpilasel on raske ühtaegu 4—5 reeglit meeles pidada. Ta mõtleb kaua, millist reeglit kasutada, hakkab siis närvitsema, kirjutab huupi ja teeb vigu.

Selgitava etteütluse puhul esineb niisamasugune lõhe teooria ja praktika vahel, ainult selle erinevusega, et teooria (reegel) järgneb praktikale (kiri). Tuleb välja, et teooria sõrgib praktika sabas, seda pakutakse hilja ja sageli kasutult.

Mõtlemisprotsess peaaegu koostab alati tunduvalt kiiremini kui kõige kiiremad käte liigutused. Käe aeglane liikumine väsitab lapse aju, sest tal tuleb niikaua säilitada erutus seisundit ajurakkudes, kuni käsi on paberile vedanud teatud sõna ja vabastanud ajurakud erutusest. Nähtavasti tulevad tugevama närvisüsteemiga lapsed sellise koormusega aeglase kirjutamise puhul toime ega tee vigu; nõrgema närvisüsteemiga lapsed aga ei suuda ilmselt alati reegleid teadvuses säilitada, kirjutavad huupi, intuitsiooni järgi ja teevad vigu. Vigade ennetamise meetodika täiustamiseks ja teooria ühendamiseks praktikaga on meie arvates kirjutamisel tarvis järgmist.

1. Teoreetiliselt selgitada mitte kõiki lause sõnu korraga, nii nagu seda tehakse hoiatava etteütluse puhul, vaid iga sõna üksikhaaval, kirjutamise järjekorras, s. t. lähendada reegel sõnale. Seletada sõna kirjutamist, formuleerides reeglit mitte nii, nagu see on antud õpikus, vaid üksikute sõnade ja repliikide varal. Nii kulgeb õpilase mõtte sisemises kõnes, kui ta omandab reegli mõtet ja sõnastust.

Nõukogude psühholoogid on tõestanud, et sisemises kõnes räägitakse endamisi ainult katkendeid kuuldavalt väljendatavast.

Sisemises kõnes kulgeb õpilase mõtte kiiresti ja lühikonstruktsioonides: rõhutat kontrollida rõhulisega, kaheldavat kaashäälikut täishäälikuga. Kui õpilane enne sõna *лошадка* kirjutamist ütleb kaks sõna *лошадь* ja *лошаду* siis peab sellest piisama, et ükski ülejäänud õpilastest ei teeks viga. Kui see on nii, siis teab õpetaja, et õpilased tunnevad reeglit ja, mis eriti tähtis, oskavad seda kasutada.

2. Sõnad enne kirjutamist silpide kaupa ortograafiliselt läbi arutada.

Teatavasti on kolme liiki kõnet: kuuldav, hääldatav ja kirjalik (nähtav). Kõigile neile on ühine sõnade hääldamine (kas kuuldavalt või endamisi). I. P. Pavlov nimetas kõneorganeist peaaegu koorde siirduvaid kinesteetilisi impulsse basaalsetekks, s. t. teise signaalsüsteemi põhilisteks komponentideks.

Nõukogude psühholoogid, pedagoogid ja meetodikud, arendades seda I. P. Pavlovi teesi, tõestasid, et kinesteetilised aistingud ei ole sugugi vähem tähtsad kui nägemis-, kuulmis- või lihas- ja liikumisaistingud, vaid mõnikord isegi tähtsamad. Seepärast etendab õigekirjavilumuste kujundamisel tähtsat osa sõnade mõttes kaashääldamine silphaaval. Kui sellest loobuda, tehes näiteks ülesandeks kirjutada nii, et keel on surutud huulte või hammaste taha, siis suureneb ortograafiliste vigade arv tunduvalt (Nazarova ja Kadotškini andmed). Kui õpilane oskab sõna hääldada nii, nagu seda tuleb kirjutada, siis, järelikult, oskab ta seda ka juba õigesti kirjutada (D. Tihhomirov).

3. Kirjutada peamiselt seotud teksti. Õpilaste mõtte peab siirduma sõnalt reeglile, tekstilt paljudele reeglitele.

4. Reeglite sõnastamine, sõnade kaashääldamine silphaaval ja kirjutamine peab toimuma lapsele omases tempos ja rütmis. Õpetaja ei tohi kunstlikult kiirendada ega aeglustada laste tempot reeglite sõnastamisel ja sõnade mõttes hääldamisel, ta ei tohi kiirendada ega aeglustada kirjutamise tempot. Kiirus tuleb samm-sammult iseenesest.



## KOMMENTEERITUD KIRI

Eespool öeldud kinnitavad eesrindlike õpetajate kogemused, mis tõestavad hoiatavate ja selgitavate etteütluste vaheldumise otstarbekust kommenteeritud kirjaga. See seisneb järgmises:

1. Kogu klass kirjutab õpetaja etteütlemise järgi. Tahvli juures pole kedagi. Õpetaja dikteerib kõigi ortoepia reeglite kohaselt. Seda on eriti tähtis meeles pidada. Püüdes õpilaste vigu ennetada, rikuvad mõned õpetajad dikteerimise ortoepilisi norme ja hakkavad ette ütleva sõnade õigekirjutust, kuid see vaid halvendab olukorda. Keeleteadlaste arvestuste järgi on vene keeles umbes 50% sõnadest rõhuta täishäälikute ja kaheldavate kaashäälikutega, kusjuures kuni 60% etteütlustes tehtavatest vigadest langeb rõhuta täishäälikutele. Õigekirjutusreeglid rõhuta täishäälikute ja kaheldavate kaashäälikute kohta on teada juba kõigile 2.—3. klasside õpilastele, kuid sellest hoolimata nad eksivad nende reeglite vastu veel 7. ja 8. klassideski. Selle nähtuse vältimiseks on vaja, et õpilased kirjutamisel kogu aeg mõtleksid sõnade hääldamise ja kirjutamise vastuoludele. See harjumus areneb pikkamööda ja selle kujundamiseks tuleb õpetajal alati dikteerida vene keele ortoepia reeglite kohaselt.

2. Kõik õpilased kuulavad õpetaja dikteeritavat lauset. Üks õpilane, õpetaja valikul, ütleb kohalt tõusmata ja koos teistega töötades sõna silphaaval selgesti ja valjusti ette, nii, kuidas seda tuleb kirjutada, s. t. hääldab silphaaval ortograafiliselt, annab selle kohta lühikese seletuse ja seejärel kirjutab sõna vihikusse.

3. Kõik kaasõpilased, töötades koos kommenteerijaga, jälgivad tähelepanelikult tema hääldamist ja lühiseletust kõnesolevate ortogrammide kohta; kontrollivad oma teadmisi grammatikast ja õigekirjast.

4. Õpilane, kellele on ülesandeks tehtud kommenteerida, annab seletuse paari, kuid vähemalt ühe lause õigekirjutuse kohta. Kui lause või ülesanne valmistab kommenteerijale raskusi ja ta vaikib, siis jätkab teine õpilane otsekohe kommenteerimist. Selleks võib nimetada 2—3 õpilast juba varem või teha seda töö käigus. Kommenteeritavate harjutuste puhul on tähtis, et ei tekiks pause ega peatusi, et õpilastel ei katkeks õige mõttelõng, et kogu klass lahendaks ülesande või kirjutaks harjutuse tingimata õigesti, vigadeta. Algul lastakse kommenteerida tugevamatel õpilastel, kolme kuni viie nädala pärast aga suudavad juba kõik õpilased vabalt kommenteerida.

5. Kommenteeritud harjutuste ajal käib õpetaja pingiridade vahel, peatub eeskätt nõrgemate õpilaste kõrval, kuid peab tingimata silmas kogu klassi tööd.

6. Usmani ja Oktjabrski rajooni õpetajate kogemused näitavad, et kommenteerimine annab kõige paremaid tulemusi siis, kui seda tehakse 1.—7. klassini igas tunnis 6—10 minuti jooksul. Kõige sobivam selleks on tunni algus. Kommenteerimiseks valitakse tekst, mis sisaldab õpitavaid ortogramme või niisuguseid, milles õpilased teevad vigu. Kommenteeritud kiri on kõige mõjusam kordamisel ja uue materjali kinnistamisel.

Harjutused, mis täidetakse kommenteerimismeetodil, ei vaja klassis kontrollimist. Tähelepanekud on näidanud, et 60—70% õpilastest ei tee kommenteeritud kirjas üldse vigu. Sõnad ja laused, milles eksiti, võetakse uuesti kommenteeritavatesse tekstidesse. Järgmistes tundides kommenteerivad need õpilased, kes tegid vigu. Ühe õpilase tehtud viga on signaaliks, et seda viga võivad teha teisedki. Seepärast jätkub nende ortogrammide kommenteerimine ka järgmistes tundides senikaua, kuni enam ükski õpilane nendes ei eksis.

Kommenteeritud kirja tuleb rakendada järk-järgult, taktitundeliselt, algul küsitledes ainult soovijaid. Kogemused näitavad, et kommenteerimiseks on kohased huvitavad, jõukohased ja sisult seotud tekstid. Seotud teksti ei tule enne kommenteerimist tervikuna ette lugeda, vaid seda võib teha lausete kaupa. Siis kasvab õpilaste huvi kirjutatava vastu järjest ja nägemiskujutlused õigesti kirjutatud sõnadest kinnistuvad tugevamini.



## TÄIELIK KOMMENTEERITUD KIRI

Kommenteeritud kirja tuleb alustada täieliku kommenteerimisega: õpilased ütlevad silphaaval ortograafiliselt ette ja seletavad iga sõna lauses ning iga lause tekstis.

Toome näiteid. 5. klassis dikteerib õpetaja lause ortoeepiliselt nii: «Лашатка бижыт по дароги». Õpilane kommenteerib: «Ло-шадка, лошадь, лошади (kirjutab vihikusse sõna *лошадка*). Бежит, бег, беженцы, жи-ши-пиши и (kirjutab sõna *бежит*). По-eesliide (kirjutab eesliite *по*). До-ро-ге — е: esimese käändkonna nimisõna daativi ja lokatiivi lõpp on е (kirjutab sõna *дороге*).

Peab märkima, et kommenteeritud kirja ei tohi muuta grammatiliseks analüüsiks. Mida lühemalt ja selgemini kommenteeritakse, seda kiiremini ja paremini jäävad lastele ortograafiliselt õigesti meelde terved sõnaühendid.

2. klassis loeb õpetaja lause ette ortoeepiliselt näiteks nii: «Дражат листочки на асилах».

Õpilane kommenteerib: «Дро-жат, дрожь (kirjutab sõna *дрожат*). Лис-точ-ки, лист, ч ja к vahel ei kirjutata pehmendusemärki (kirjutab sõna *листочки*). На-eesliide (kirjutab eesliite *на*). О-си-нах sõnastikusõna (kirjutab sõna *осинах*).

Mõnedes koolides kulub selle lause kirjutamiseks hoiatavas etteütleses seitse minutit, kommenteerimismeetodil kirjutati see kahe minutiga ja kogu klassis ei tehtud ainsatki viga. Kommenteeritud kiri läheb algul aeglaselt, aeglasemalt kui hoiatav ja selgitav etteütles. Lapsed harjuvad kõiki õpitud reegleid kasutama sadade ja tuhandete sõnade kirjutamisel, ületama hääldamise ja kirjutamise vastuolusid. Muutuvad seoste süsteemid peaaegu kooses, muutub dünaamiline stereotüüp. I. P. Pavlovi õpetuse järgi tähendab dünaamiline stereotüüp tingitud reflektorsete seoste püsivat süsteemi peaaegu suurte poolkerade kooses, mis kujuneb ühtede ja samade väliste mõjutuste mitmekordsel kordamisel. Inimese kõigi vilumuste ja harjumuste aluseks on dünaamilised stereotüübid. Uue stereotüübi kujunemine ja vana muutmine toimub pikkamööda ja on närvisüsteemi seisukohalt seotud teatavate raskustega; sageli kaasnevad sellega ebameeldivad elamused. Seepärast peab õpetaja kommenteeritud kirja puhul käituma äärmise kannatlikkuse ja taktiga — ei mingit kiirustamist, närvilisust ega pilget ebaõnnestunud seletuse puhul.

Algul kommenteerib õpetaja ise mitu korda. Seejärel hakkavad kommenteerima parimad õpilased. Algul neil on raskusi: tuleb harjuda kõnelema istudes, hääldama ortograafiliselt silphaaval ja seletama (kommenteerima) sõna ning seejärel kirjutama. Õpetajal tuleb sageli tegemist ka niisuguse nähtusega: õpilane kirjutab ära kogu lause, siis kommenteerib seda, või kommenteerib kogu lauset, ise sõnagi kirjutamata.

Kommenteeritud kirja puhul veendub õpetaja, et lapsed tunnevad väga hästi grammatikareegleid, kuid ei oska neid kasutada seotud teksti kirjutamisel, kui on vaja rakendada paljusid reegleid. Seepärast on kommenteerimiseks vaja valida mõtteliselt seotud tekst, mitte aga üksikud sõnad mingi sõnaliigi kohta. Lastel tuleb aasta jooksul korrata ja kirjas kasutada sadu reegleid — see tagab hea kirjaoskuse. Kui õpilased kommenteerimisel kaua vaikivad või sageli eksivad, siis näitab see, et õpilased ei tunne reegli laiendatud sõnastust. Sel juhul korratakse reeglit laiendatud sõnastuses. Niipea kui viis-kuus paremat õpilast tulevad toime seotud teksti kommenteerimisega, järgnevad neile ka teised. Seda võib märgata kõigis klassides, kus kasutatakse kommenteeritud kirja.

Siin avalduvad meie arvates lapse isiksuse arenemise objektiivsed seaduspärasused — kindel püüd ühineda kollektiiviga, kindel püüd näidata oma oskusi ja rahuldada kollektiivis oma vaimseid vajadusi. Ükskõik millisesse kollektiivi laps ka satuks, ta peab tegema seda, mis teeb kollektiiv, või lahkuma sellest kollektiivist. Lapsi ümbritsev tege-likkus mõjub neisse tugevamini kui olemasolevad teise signaalsüsteemi seosed, mis käsivad lastel oma käitumisega juhtida tegelikkust või sellele vastupanu avaldada. Tunni



ajal on kollektiivis laste õpetamiseks soodus olukord. Organiseeritud töö viljakus klassis on alati võrreldamatult kõrgem kui individuaalse koduse töö viljakus.

Ka kõige rangem isa, kes töötab oma pojaga kabinetis, ega kõige hellem ema, kes töötab oma lapsele õppimise eest maiustusi ja mänguasju, ei suuda lapses äratada sellist armastust vaimse töö vastu, sellist rõõmu teadmistest ja vajadust nende järele, kui seda suudab tavaline õpetaja, kes kasutab ära kollektiivi situatsiooni. Geniaalne nõukogude pedagoog Anton Makarenko tõestas veenvalt, et «ühiskondliku arvamuse jõud laste kollektiivis on täiesti materiaalne, reaalne, käegakatsutav kasvatusegur». (A. C. Макаренко, Сочинения, том V. 1958, стр. 398.)

Laste ühiskondliku arvamuse suurt jõudu tunnevad õpetajad eriti kommenteeritud harjutuste puhul, kui kogu klass töötab, piltlikult öeldes, ühel lainel, ja kommenteeriv õpilane tunneb endal seda võimete arenemiseks väga vajalikku jõudu, kõik teised õpilased aga, kuulates kommenteerijat, nagu vaataksid peeglisse.

Kõik see näitab veel kord, kuivõrd tähtis on kasutada õppetunni kõik 45 minutit laste õpetamiseks kollektiivis.

Kogemused tõestavad veenvalt, et noor algaja pedagoog, kes õpetab lapsi uute võtete ja meetoditega, saavutab paremaid tulemusi kui suure staažiga õpetaja kombineeritud tunniga. Selle põhjuseks on laste kõrge tööviljakus kollektiivis uut moodi õpetamisel.

### VALIKULINE KOMMENTEERITUD KIRI

Uhelgi õpilasel ei tohi jääda ebaselgusi ega kahtlusi sõnade õigekirja suhtes. See pärast on õpilasel õigus kommenteeritud kirja ajal kohalt tõusmata ja õpetajalt luba küsimata nimetada sõna, millest ta ei ole aru saanud. See tähendab, et õpilasel on sõna suhtes kahtlus ja kommenteerija peab seda veel kord silphaaval hääldama ning selgitama selle õigekirja. Nii toimitakse juhul, kui sõna antud tunnis veel ei ole kommenteeritud või mõni õpilane mingil põhjusel kommenteerimist ei kuulnud. Asjaolu, et õpilasel on õigus nimetada sõna, millest ta aru ei saanud, on tähtis ka õpetajale, kes peab teadma, milliste sõnade kirjutamine valmistab õpilastele raskusi.

Selle järgi, kuidas õpilaste õigekirjaoskus paraneb, kaob vajadus kommenteerida iga sõna; täielik kommenteerimine võib mõnikord raskendada või koguni pidurdada sõnaühendite ja lausete õige kirjutamise vilumuste kujunemist. Seepärast tekib aja jooksul vajadus valikulise kommenteerimise järele.

Valikulise kommenteerimise eel nimetab õpetaja sõnaliigid või süntaktilised konstruktsioonid, mida tuleb kommenteerida. Esitame valikulise kommenteeritud kirja näite 6. klassis. Õpetaja ütleb: «Tähelepanu. Kommenteerida tuleb ainult mäarsõnu, muid pole tarvis. Kuid iga õpilane võib nimetada sõna, mis talle raskusi valmistab, siis kommenteeritakse seda.» Seejärel dikteeritakse lause: «Совсем неожиданно пошел дождь.» Õpilane, keda õpetaja nimetab, kommenteerib püsti tõusmata ja pead tõstmata valjusti ning täpselt kaks esimest sõna: «Совсем mäarsõna, kokku (kirjutab sõna *совсем*). Не-ожу-дан-но mäarsõna, kokku, võib asendada sõnaga *вдруг*, kaks и-и (kirjutab sõna *неожиданно*). Kommenteerija vaikib, klassis on vaikus, kõik kirjutavad. Õpilane: «Пошел!» Kommenteerija: «По-шел — tegusõna, teine täishäälik e, tegusõnades sisehäälikute järel o-d ei kirjutata.»

Kõik kirjutavad ja vaikivad. Õpetajale on selge, et sõna *дождь* kirjutamine ei valmista kellelegi raskusi. Õpetaja dikteerib järgmise lause: «Он быстро перестал, и снова засмеялось весеннее солнце.» Õpilane kommenteerib kaht sõna: *быстро* ja *снова*. Kõik teised sõnad kirjutatakse vaikides. Küsimusi ei esitata.

Valikuline kommenteeritud kiri on ajaliselt ökonoomsem, tagab võimalike vigade ennetamise ja säilitab õpilaste aktiivsuse.

Valikulise kommenteeritud kirjaga tuleb hakata õpilasi harjutama 3. klassist alates. Järgmistes klassides minnakse sellele üle, niipea kui lapsed on omandanud täieliku kommenteerimise oskuse.



## SILPHAAVAL KOMMENTEERITUD KIRI KÜSIMUSTE ESITAMISEGA

Kommenteeritud kirja puhul ütleb õpilane iga sõna silphaaval ortograafiliselt, seejärel kommenteerib ja kirjutab.

Kui lühidalt oleksidki sõnastatud grammatikareeglid täieliku ja valikulise kommenteeritud kirja puhul, ometi raskendavad nad mõningal määral kogu lause meelepidamist ja selle õiget ortograafilist fikseerimist.

Nii täielik kui ka valikuline kommenteeritud kiri arendab õpilaste mälu (täpsemini öeldes peaaegu koore sünteetilis-analüütilist tegevust) rohkem kui tahviilt (või raamatust) ära kirjutamine hoiatavate või selgitavate etteütluste puhul. Kommenteerimisel jääb 2.—3. klassi õpilastele 4—6 sõnast koosnev lause juba ühe korraga meelde, nad kommenteerivad iga sõna, ilma et neil lause mõte ununeks. Kuid sõnade arvu suurenemisel tüsistub ka lause sõnade seesmine ühtsus. Et õpilased taipaksid ortograafilist ja interpunktsioonilist ühtsust (ühildumine, rektsoon) ja seda õigesti fikseeriks, tundmata veel vastavaid termineid, on vaja keskendada nende tähelepanu lause mõttele, sõnade seesmisele seosele lauses ja selle õigele kirjalikule märkimisele. Tähendab, mõnikord on vaja, et laste tähelepanu kirjutamisel ei hajuks, et kõigi grammatikareeglite meenutamine seda ei koormaks. Suulises ja kirjalikus kõnes kasutab õpilane mitte niivõrd grammatikareegleid kui kõnes kindlaks kujunenud keelesüsteemi: ortoepilisi ja ortograafilisi stereotüüpe. Seepärast on mõnikord vaja ainult silphaaval kommenteerida: õpilane hääldab iga sõna valjusti silpide kaupa, mille järel kõik kirjutavad.

1. klassis algul mitte ainult öeldakse, vaid ka kirjutatakse sõna silphaaval. Sõna *мама* kirjutatakse järgmiselt. Õpilane hääldab esimese silbi *ма*, kõik kirjutavad selle. Seejärel öeldakse ja kirjutatakse ka teine silp. Alates 2. klassist ei ole enam otstarbekas kirjutada silphaaval. Juba 1. klassis tuleb õpilasi harjutada ilma kommenteerimata kirjutama neid sõnu, mille hääldamine ei erine kirjutamisest, kui lastel nende sõnade õigekiri on juba küllalt selge. Silphaaval kirjutamine vanemates klassides raskendaks mitte ainult sõnaühendite ja lausete, vaid ka üksikute sõnade meelepidamist.

Peale silphaaval etteütlemise kirjutamisel muid kommentaare ei anta, kui õpilased neid ei vaja.

Näiteks, õpetaja dikteeris: «Фонетику, морфологию, орфографию и синтаксис должен изучить каждый школьник.»

Õpilane kommenteerib: «Фо-не-ти-ку кома (kirjutab sõna *фонетику* ja paneb кома), мор-фо-ло-ги-ю кома (kirjutab sõna *морфологию* ja paneb кома), ор-фо-гра-фи-ю (kirjutab sõna *орфографию*) и (kirjutab *и*) син-так-сис (kirjutab sõna *синтаксис*) jne.

Õpetaja võib oma äranägemise järgi kasutada kas täielikku või valikulist silphaaval kommenteeritud kirja.

Sõna kirja pilt koosneb põhiliselt viiest komponendist: sõna tähenduslikust küljest, kõne kinesteesidest, häälikulistest, nägemis- ja motoorsetest kujutlustest. Nõukogude pedagoogid ja psühholoogid on tõestanud, et sõna kirja pildi kinnistamisel etendavad suurt osa sõnade tähenduslik külge ja kõne kinesteesid. Vene keeles on väga palju ortogramme, mida on raske või võimatu kontrollida. N. Kitajev tõestas oma raamatus «Изучение правописания слов с непроверяемыми и трудно проверяемыми орфограммами» veenvalt (seda kinnitavad ka Lipetski õpetajate kogemused), et niisuguste sõnade õigekirja kinnistamise parimaks vahendiks on nende ortograafiline hääldamine silphaaval enne kirjutamist. 1.—7. klasside õpilastele on koostatud nimekirjad raskematest sõnadest, mille õigekirja nad peavad meelde jätma. See on niinimetatud sõnastik ehk sõnastikusõnad. Neile on viidatud programmides ja õpikutes.

Kõige tõhusam vahend nende sõnade kirja pildi meeldejätmiseks on silphaaval kommenteeritud kiri ning õpilaste poolt sõnaühendite ja lausete mõtlemine, milles on kasutatud neid sõnu.



Mõned õpetajad lubavad õpilastel ebaõigesti kommenteerida sõnastikusõnu. Nii dikteeris õpetaja: *картофель, карандаш, багаж, жаворонок*. Õpilane kommenteeris: «*Картофель* (ta ei hääldanud silphaaval) — *к* järel kirjutatakse *a*, *ф* järel kirjutatakse *e*, see sõna tuleb meeles pidada, sest ta on sõnastikust; *карандаш* (ei häälda silphaaval) *ш* järel kirjutatakse *a*, *р* järel *a*, see sõna tuleb meeles pidada, sest see on sõnastikust» jne. Säärane kommenteerimine on täiesti tarbetu. Kommenteerimisel tuleb vältida ülearuseid sõnu, nagu *kirjutatakse*, *see sõna tuleb meeles pidada* jne. Sõnastikusõnade kommenteerimisel on väga tähtis, et õpilane hääldaks iga sõna täpselt, valjusti ja selgesti silphaaval: *кар-то-фель, ка-ран-даш, ба-гаж (ба-га-жш), жа-во-ро-нок* jne. Kui seotud tekstis esineb sõnastikusõna, siis hääldab kommenteerija seda silphaaval ja lisab «sõnastikust» või «meeles pidada».

Tähtsaim on see, et õpilased saaksid aru raske sõna mõttest ja oskaksid seda sõna silphaaval hästi ette öelda. Kui õpilane rasket, mittekontrollitavat sõna silphaaval hääldades eksis ja kui teisel õpilasel samuti sellega raskusi on, siis tuleb ühel-kahel õpilasel lasta seda sõna mitu korda õigesti hääldada, seejärel kordab klass sõna silphaaval kooris, kuid mitte valjusti. Näiteks: *ве-те-ри-нар, эн-цик-ло-пе-ди-я, ре-во-лю-ци-я, дез-ор-га-ни-за-ци-я* jne. Kui sõna on õigesti hääldatud ja kirjutatud, on otstarbekas lasta õpilastel paari päeva või nädala pärast moodustada sõnaühendeid või lauseid rasketest sõnadest: *ветеринарный врач, ветеринарная больница, скорая ветеринарная помощь, ветеринарная машина, ветеринарная аптека, ветеринария* jne.

Õpilased teevad sageli vigu sõnade murdepärase hääldamise tõttu: «*мая перо*», kuid «*твоя какая дела*», «*вкусная повидла*» jne. Ka murdevigu ravitakse silphaaval kommenteeritud kirja abil.

Mõnikord teevad õpilased ühildumisvigu: täiend ei ühildu põhisõnaga (soos, arvus, käändes), alus öeldisega (soos, arvus), pealause kõrvallausega jne. Need vead juhtuvad sageli siis, kui ühilduvate sõnade vahele on kiilutud teised sõnad, mis raskendavad sõnade seose mõistmist. Sellistel juhtudel on kõige hõlpsam vigu ennetada sõnu silphaaval kommenteerides ja kirjutamisel suuliselt küsimusi esitades. Toome näite. Õpilased kirjutavad valesti lause: *Наша школа большая, просторная, красивая, высокая*. Seda lauset tuleb kommenteerida järgmiselt: *на-ша (kirjutab наша) шко-ла (kirjutab школа) школа какая? Боль-шая (kirjutab большая). Школа какая? Про-стор-ная (kirjutab просторная). Школа какая? Кра-си-ва-я (kirjutab красивая). Школа какая? Вы-со-ка-я (kirjutab высокая)*.

Niiviisi võib kommenteerida liitlauseste kirjutamisel ja süntaksi käsitlemisel 6.—7. klassis.

### MÖTTELISELT SEOTUD TEKSTI KOMMENTEERIMINE

Kommenteeritud kirja puhul tuleb eelistada seotud teksti üksikutele sõnadele. Õpilased teevad sageli vigu grammatikareeglite rakendamisel. See nähtus avaldab mõju lapse psüühikale, ta kaotab usu emakeele selgeksõppimise võimalusse: «Tean kõiki reegleid, kuid kirjutatakse siiski vigadega.» Õpilaste oskamatus rakendada grammatikareegleid tekib ebaõigesti õpetamismeetodeist, esiteks, kui õpitakse ja korratakse reegleid, kinnistamata neid loovate töödega ja koguni ilma, et neid kasutatakse kirjutamisel; teiseks, kui õpilased treenivad üksikute sõnaliikide või üksikute, õpitava või korratava reegluga kunstlikult sobitatud sõnade kirjutamist; kolmandaks, kui kordamisel puudub süsteem.

Niisuguste vigade vältimiseks tuleb kogu õppeaasta jooksul harjutada õpilasi kirjutamisel kasutama kõiki neile tuntud reegleid. Seda on võimalik saavutada üksnes siis, kui süstemaatiliselt rakendada seotud teksti, kus teooria ja praktika ühte sulavad, kus lapsed sadade ja tuhandete sõnade kirjutamisel õpivad kasutama palju reegleid. Kui



lapsed valdavad kommenteeritud kirja, saavutavad nad sellised tulemused, milleni ei ole võimalik jõuda hoiatavate ja selgitavate etteütluste abil. Kommenteeritud kirja meetodi abil kirjutavad õpilased jaanuarikuu 10 minuti jooksul 1. klassis 10 sõna, 2. klassis 20 sõna, 3. kl. — 30, 4. kl. — 40, 5. kl. — 50, 6. kl. — 60, 7. kl. — 70 ja 8. kl. 80 sõna.

Kahe aasta jooksul tehtud tähelepanekud näitavad, et kommenteeritud kirja ei ole vaja klassis teist korda kontrollida,  $\frac{2}{3}$  õpilastest ei tee selles vigu.

Seotud teksti kommenteerimisel peavad õpilased meeles sõnaühendeid ja terveid lauseid. See hõlbustab üleminekut kommenteeritud kirjalt ümberjutustustele ja kirjanditele.

### ÜKSIKUTE SÕNADE KOMMENTEERIMINE

Üksikute sõnade kommenteerimine on otstarbekas sõnastikusõnade kirjutamisel ja siis, kui minimaalse ajakuluga tuleb õpetada mitme reegli kasutamist.

Näiteks: õpilased teevad vigu eri sõnaliikides pehmdusmärgi kasutamisel sõna lõpul pärast sisihäälikuid. Sel juhul on kohane mitu korda kindlate ajavahemike järel — päeva, kolme päeva, nädala, kuu või poole aasta pärast — kommenteerida üksikuid sõnu.

Õpetaja dikteerib üksikuid sõnu või sõnapaare, õpilased kommenteerivad ja kirjutavad. *мышь* — nimisõna, nais-, pehmdusega; *ночь* — nimisõna, nais-, pehmdusega; *камыш* — nimisõna, mees-, pehmduseta; *из-за туч* — nimisõna, nais-, mitmus, genitiiv, pehmduseta; *несешь* — tegusõna, teine isik, ainsus, pehmdusega; *спрячь* — tegusõna, käskiv kõneviis, pehmdusega; *вскачь* — määrsõna, pehmdusega; *стричь* — tegusõna, infinitiiv, pehmdusega; *бишь* — abisõna, pehmdusega, jne. Sel viisil võib harjutada ka abisõna *не* kokku- ja lähkukirjutamist eri sõnaliikidega.

### KONTROLLETTEÜTLUSTEST

Kui õpetajal ettenägematu takistuse tõttu «ei olnud võimalik tunniks valmistuda», siis otsib ta tihtipeale abi kontrolletteütlukselt. Muide, sagedased kontrolletteütluksed mõjuvad halvasti õpilaste psüühikale, nad teevad siis palju vigu ja saavad halvad hinnad. Peale selle desorienteerib punase tindiga parandatud vigade rohkus sageli õpilast, ta muutub ebakindlaks ja hakkab grammatikareegleid valesti kasutama. Õpilane näeb järjekindlalt *a* või *e* asemele punase tindiga kirjutatud *o-d*. Ja ta hakkab kirjutama *o* sealgi, kus on vaja kirjutada *a* või *e*. Lipetski oblasti Trojekurovi rajooni üks vene keele õpetajaid laskis nimisõna käsitlemisel 5. klassi õpilastel kirjutada seitse kontrolletteütluks ning kulutas seitse tundi vigade analüüsimiseks, arutlemiseks ja klassifitseerimiseks. Haridusosakonna teksti järgi kirjutatud kontrolletteütluks puhul (arvult kaheksas) hinnati selle klassi 9 õpilasest üks õpilane 3-ga, neli 2-ga ja neli 1-ga.

Siit järeldus: ei tohi liialdada kontrolletteütluksedega. Ühest kontrolletteütluksedest kuus piisab õpetajatele tugevate ja nõrkade külgede tundmaõppimiseks õpilaste teadmistes ja nende hindamiseks.

Peale selle korraldatakse kuu jooksul teisi kirjalikke töid, mida samuti hinnatakse. Otstarbekas on paar korda kuus kulutada kogu tund seotud teksti kommenteerimiseks kontrolltööna, kusjuures see tekst sisaldaks rohkem sõnu kui kontrolletteütluks. Selline kontrollimine võimaldab:

- harjutada õpilasi kasutama kõiki õpitud reegleid;
- tunni jooksul kontrollida 10—15 õpilase teadmisi grammatikast. Pealegi kujundab kommenteeritud kiri kontrolltööna tugeva ühiskondliku arvamuse klassis. Ükski õpilane ei taha olla teistest halvem, igaüks töötab intensiivselt ja keskendunult. Teiseks, kommenteeritud kirjas kontrolltööna, mis mahult on suurem kontrolletteütluksedest, teevad lapsed tunduvalt vähem vigu. See asjaolu kasvatab lastes usku oma võimetusse



ja soovi hästi osata emakeelt. Nad kirjutavad kontrolletteütlusigi suurema kindlusega.

Tabelis 1 esitatakse sõnade näidishormid kommenteeritud kirja jaoks kontrolltööna. Neid näidishorme rakendasid Usmani 1. keskkooli, Oktjabrski keskkooli, samuti teiste Usmani ja Oktjabrski rajooni koolide vene keele ja algklasside õpetajad.

Kommenteeritud kirja kontrolltööna hinnatakse samade normide järgi nagu kontrolletteütlustki, ainult nõudlikumalt: iga komistus kirjas, tähe või sõna vahelejätmise ja ebaselge tähekuju loetakse veaks.

Kommenteeritud kiri kontrolltööna on tinglik termin, sest sellegi töö kirjutamisel emetatakse võimalikud vead. Õpetaja võib oma äranägemise järgi üksikuid lauseid lasta kommenteerida täielikult, valikuliselt või silphaaval. Kuid eesmärk on üks: õpilased peavad alati kindlasti teadma, miks tuleb kirjutada nii, aga mitte teisiti, ja kirjutama ainult ilma vigadeta. Tunnis kirjutatavate sõnade arv ei tohiks olla suurem kui tabelis 1 toodud arvud. Et õpilasi mitte üle koormata, ei tule sel päeval anda koduseid ülesandeid vene keelest.

Tabel 1

SÕNADE NÄIDISARV KOMMENTEERITUD KIRJAS KONTROLLTÖÖNA

Klassid	Sõnade arv								
	Sep-tember	Oktoober	Novem-ber	Det-semester	Jaa-nuar	Veeb-ruar	Märts	Aprill	Mai
1.	—	—	—	—	20	30	40	50	60
2.	40	45	50	55	60	65	70	75	80
3.	60	65	70	75	80	85	90	95	100
4.	80	85	90	95	100	105	110	115	120
5.	110	115	120	125	130	135	140	145	150
6.	140	145	150	155	160	165	170	175	180
7.	180	185	190	195	200	205	210	215	220
8.	210	215	220	225	230	235	240	245	250

KOMMENTEERITUD HARJUTUSTELT ÕPILASTE ISESEISVA TÖONI

Ilma õpilaste aktiivse mõtetegevuseta ei ole võimalik anda neile kindlaid teadmisi ja oskusi. Seepärast peab õppetunnis kesksel kohal olema õpilaste iseseisev loov töö õpetaja juhtimisel. Vene keele ja matemaatika õpetamise kogemused 8-klassilises koolis näitavad, et kõige raskem on õpilaste järkjärguline ja ühtaegu kiire iseseisvale tööle rakendamine tunnis, kus selgitatakse uut materjali. Kuid seda tuleb teha, sest just siin kinnistuvad uued teadmised oskusteks ja võimaluse kohaselt muutuvad vilumusteks. Seepärast on õpilaste iseseisvale tööle rakendamisel vajalikud ka kommenteeritud harjutused. Tabelis 2 on graafiliselt kujutatud õpilaste üleminek iseseisvale kodusele tööle.

Kui kommenteerimisel mitu õpilast teevad ühe ja sama vea (ülesande lahendamisel vms.), siis katkestab õpetaja kommenteerivad harjutused ja pöördub tagasi teise astme (õpilaste töö tahvlil) juurde, et selgitada tüüpilist viga ja selle tekkimise põhjust. Sellelt astmelt siirdutakse taas kommenteerimisele. Kui õpetaja on veendunud, et õpilased ei tee enam kommenteerimisel vigu, siis minnakse üle iseseisvale tööle. On tingimata vaja, et kõik õpilased jõuaksid igas tunnis neljandale astmele — selleks on iseseisev töö õpetaja järelevalvel. Kuid see ei tähenda hoopiski, nagu tuleks igas tunnis alati ja kohustuslikult läbida kõik astmed esimesest kuni neljandani. Iga õpetaja tunneb hästi tugevaid ja nõrku kohti oma õpilaste teadmistes ja vilumustes. Seepärast võib ta tundi alustada kohe teisest, kolmandast või neljandast astmest ja pärast vajaduse korral tagasi minna esimesele või teisele astmele. Kuid enne kodust tööd peavad õpilased jõudma neljandale astmele — siis pole vaja raisata 5—7 minutit seletamiseks. Koduste ülesannete täitmist kontrollivad järgmisel päeval ranged ja nõudlikud korrupidajad.



## ÕPILASTE ISESEISVALE TÖÖLE RAKENDAMINE

Õpetaja seletus ja illustratsioonid tahvil.	Õpilase töö tahvli juures.	Kommenteeritud harjutused.	Iseseisev töö õpetaja järelevalvel.	Kodune töö (üks kolmandik klassis tehtust).
1	2	3	4	5

Kommenteeritud harjutuste meetod tõstab tunni tempot ja efektiivsust, säilitades samal ajal rahuliku ja asjaliku miljöö. Kommenteerivate harjutuste puhul võib õpetaja aeglustada ja kiirendada tunni tempot. Õpilase töötamisel tahvli juures on tunni tempo tavaliselt väga aeglane, õpetajal aga on raske jälgida ja kontrollida kogu klassi tööd, sest teda hõiyab tahvli juures töötav õpilane. Kui õpilane tahvli juures vait jääb, siis hakkab ülesannet lahendama teine. Möödub 30—40 sekundit, enne kui väljakutsutud õpilane püsti tõuseb, tahvlile kirjutatu läbi vaatab, lahenduse käigust aru saab, vea leiab ja lahendamist seletama hakkab. Isegi need, kes tähelepanelikult jälgisid, peatuvad, niipea kui tahvli juures vastav õpilane vaikib, sest tunni käik on katkestatud, paljud aga kirjutasiid tahvliit passiivselt maha arvu arvu ja sõna sõna järele.

Kommenteeritud harjutuste puhul kulub kommenteerijate vahetumiseks ainult üks sekund: nimetatakse õpilase perekonnanimi või jätkab teine kommenteerija, ilma et teda oleks nimetatud, seletusi.

Eespool öeldust ei tule järeldada, nagu oleks kommenteeritud harjutus universaalne võte, mis peab muutma ja välja tõrjuma kõik, mis teooria on avastanud ja praktika kontrollinud.

Igas vene keele tunnis on vaja teha grammatilist analüüsi, osutada tähelepanu foneetilisele analüüsile ja süstemaatilisele tööle sõnavara alal. Grammatiliselt analüüsitavaesse lausetesse tuleb sageli lülitada ortograafiliselt raskeid sõnu. Sõnaliike, alust ja öeldist, rõhku sõnas ja rõhuta täishäälikut peavad õpilased määrama silmapilkselt. See saavutatakse samm-sammult ja paljude harjutuste abil. Selleks on mõnikord vaja tunni lõpul lasta kogu kirjutatud teksti analüüsida sõnaliikide ja lauseliikmete seisukohalt: nimetatakse ainult sõna ja selle liik või alus ja öeldis, määratakse rõhud või tõmmatakse joon alla rõhuta täishäälikuile. Õpetaja määrab kindlaks ridade ja pinkide järjekorra, milles analüüsitakse. Kui õpilane tegi vea või vaikib kaua, jätkab järgmine õpilane otsekohe analüüsimist. Selline analüüsimine võtab aega 2—3 minutit, kuid see arendab õpilastes kiirust sõnaliikide, aluse, öeldise jne. määramisel.

Tunni krooniks on harjutused, mida kõik õpilased sooritavad täiesti iseseisvalt. Kommenteeritud harjutused on niisugused harjutused, mis ennetavad vigu ning äratavad õpilastes aktiivsust ja iseseisvust.

## JÄRELDUSED

1. Kommenteeritud kiri võimaldab õpetamisel säilitada teooria ja praktika täielikku ühtsust.

2. Kommenteerijate vahetumise kiirus (1—2 sekundit) annab õpetajaile võimaluse õppeprotsessi kergesti juhtida, hoida kogu klassi pinget ja kontrolli all, töötada kõigi õpilastega ja õigel ajal ergutada ühtesid ning abistada teisi.



3. Kommenteeritud kiri annab õpetajaile võimaluse ühendada õpetamine ja teadmiste väljaseelgitamine ühtseks protsessiks ning kontrollida, kuidas õpilased on omandanud teooria ja kuidas nad oskavad seda praktikasse rakendada.

4. See loob võimaluse teha tunduvalt rohkem harjutusi kui õpilaste töötamisel tahvli juures ega nõua nende harjutuste kontrollimist klassis.

5. Kommenteeritud kirja puhul töötavad õpilased oma tempo ja rütmi kohaselt, mis tagab suure tööviljakuse ja vähima väsimuse.

6. Iga üksiku õpilase töö ja käitumine on klassi ühiskondliku arvamuse tugeva kontrolli all. Õpetaja saab endale võimsa liitlase — laste ühiskondliku arvamuse. See annab niisugustele harjutustele erilise mõjususe. Sellest kõneleb selget keelt klassi elav reageerimine kommenteerimisvigadele: hämmastusohe, naer, elevus jne.

7. Kommenteeritud kirja tulemus — vigade puudumine või nende vähesus — mõjub väga soodsalt laste hingeelule: sisendab nendele usku oma võimetesse ning äratav neis armastust õppeainete, õppimise ja teadmiste vastu.

8. Kommenteeritud harjutused ja neile järgnevad iseseisvad loovad tööd tõstavad õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taset, mis omakorda muudab ning kujundab õpetaja psüühikat ja tema vaadet laste võimete ning klassikursuse kordamise kohta.

9. Kommenteerimist võib praktiseerida vene keele, matemaatika, füüsika, keemia, joonestamise, võõrkeele jt. ainete tundides, kus kogu klass tegeleb üht ja sama laadi tööga ning kus kõigi ees on samad ülesanded, harjutused, katseriistad, reaktiivid, mulaažid, kaardid, lahinguskeemid, joonised jne.

Kommenteeritud harjutustel on igas aines oma spetsiifika. Käesolevas kirjutises peatusime ainult kommenteeritud harjutuste eripäral vene keele tundides.

Usmani 1. keskkooli, Usmani internaatkooli, Oktjabrski keskkooli jt. koolide algklasside, vene keele, matemaatika ja teiste ainete õpetajad, kes rakendavad kommenteeritud harjutusi, kinnitavad üksmeelselt nende mõjusust, kohasust ja korraldamise hõlpust, samuti õpilaste poolehoidu nendele.

Kommenteeritud kirja süstemaatilisel kasutamisel on iga õpetaja puhul tulemused juba 2—3 kuu pärast märgata, ükskõik millised oleksid lüngad õpilaste teadmistes. Siin avaldub mitte müütiline tunnetamatu «õpetaja meisterlikkus», vaid õppeprotsessi seaduspärasus. Paljud õpetajad eespool nimetatud koolidest ei tarvitse enam ammu pärast kontrolltöid kulutada teist tundi vigade analüüsimiseks ja läbitöötamiseks, sest pole jäänud peaaegu midagi analüüsida.

Kõik uus vajab ulatuslikku ja pikaajalist kontrollimist. Selle eesmärgiga ongi kirjutatud käesolev artikkel.

Erilise tähelepanu alla tuleb vene keele õpetajatel võtta täielik, valikuline ja silp- haaval kommenteeritud kiri. Hoolikalt tuleb uurida ka eespool nimetatud kommenteeritud kirja liikide suhet teiste tööde, eriti etteütluste liikidega.

Ees seisab suur ülesanne: koostada lühireeglid, mida õpilased võiksid kasutada kommenteerimisel. Mida lühemad ja selgemad need reeglid (kommentaariid) on, seda kiiremini ja kindlamini kujuneb õpilastel ortograafiline stereotüüp, mis tagabki laste hea kirjaoskuse. Õpetajad peaksid meeles pidama ja üles kirjutama õpilaste kõige lühemad ja õnnestunumad kommentaariid ortogrammide ja süntaktiliste konstruktsioonide seletamisel, mis olid arusaadavad kogu klassile. See kehtib ka teiste ainete õpetajate kohta.





## Jean Jacques Rousseau' mitmekordse juubeli puhul

Dotsent H. Kurm

Käesoleva aasta 28. juunil möödus 250 aastat silmapaistva prantsuse valgustaja Jean Jacques Rousseau' sünnist. Selsamal aastal möödub kakssada aastat «Ühiskondliku lepingu» ja «Émile ehk kasvatusest» ilmumisest. Viimane tõi palju uut pedagoogika teooriasse ja «Émile'i» leheküljed paeluvad meid praegugi oma originaalsuse, kirglikkuse ja paradoksaalsusega.

Rousseau sündis kellassepa perekonnas. Ema suri poja sündimisel. Varajane lapsepõlv kulges peamiselt isa hooldamisel, kes suhtus tundlikusse poisisse suure leebusega ja äratas temas varakult huvi raamatute vastu. Kodus puudus range režiim ning isa ja poeg lugesid sageli kuni päikesetõusuni ema raamatukogust pärinevaid raamatuid (1, lk. 10)<sup>1</sup>. Pärast isa lahkumist Genfist kasutas noor Jean Jacques veelgi suuremat vabadust ja allus hiljem raskesti distsipliinile. Rousseau' pärinemine väikekodanlikust keskkonnast ja tema lapsepõlv ning rännuaastad avaldasid sügavat mõju ta maailmavaate kujunemisele. Saamata süstemaatilist haridust, tegeles ta hiljem pingsalt eneseharimisega. Asunud 30-aastasena Pariisi, tutvus ta kodanliku intelligentsi esindajatega, nn. entsüklopedistidega, kelle juht oli D. Diderot.

Rousseau sai tuntuks võistlustööga «Kas teaduste ja kunstide taassünd on aidanud kaasa kommetsede puhtusele». Ta leidis nimetatud töös, et tsivilisatsioon on toonud inimesele kõiki pahed ja teinud inimese õnnetuks. Juba selles teoses astus ta teravalt välja sotsiaalse ebavõrdsuse vastu. Sellele järgnes teisi teoseid, nagu «Arutlus inimestevahelise ebavõrdsuse tekkimisest ja alustest», mis F. Engelsi sõnade järgi on «dialektika meisterteos»; «Uus Heloise», 1762. a. esimesel poolel «Ühiskondlik leping» ning mõni kuu hiljem «Émile ehk kasvatusest», mis tõi kaasa Rousseau' tagakiusamise, lõpuks põgenemise Prantsusmaalt ning pagulaselu paljudes Euroopa maades. Oma elu lõpul kirjutas ta sügava siiruse ja psühholoogilise analüüsiga autobiograafilise teose «Pihtimused». Ta suri 1778. aastal.

Rousseau' silmapaistvate teoste ilmumine põhjustas vastuolusid entsüklopedistidega. Need võrsusid eelkõige poliitiliselt ja sotsiaalselt pinnalt. Kui entsüklopediste ja Rousseau'd enne seda ühendas vaen feodaal-absolutistliku süsteemi vastu ning koos nendega nõudis ta selle kõrvaldamist, siis nüüd selgus klassipositsioonide erinevus. Entsüklopedistid olid tõusva kasumiahne suurkodanluse esindajad, Rousseau aga väikekodanluse huvide peegeldaja. Ka Rousseau tunnustas eraomandit, ent ta ründas samal ajal suuromandit ja nõudis selle piiramist. Ta kirjutas: «Ükski riigikodanik ei tohiks olla nii rikas, et võida osta teist, aga ka mitte nii vaene, et olla sunnitud end müüma» (2, lk. 59). «Ei tohi taluda rikkaid ega kerjuseid» (2, lk. 59). Nõnda lahutab teda entsüklopedistidest eraomandi piiramise nõue. Rousseau' ideaaliks oli patriarhaalne väike vabariik, milles kõik kodanikud võtavad osa nii seadusandlusest kui ka õigusemõistmisest, mis kaitseb väikeomanikke suurkodanluse vastu. Kui entsüklopedistidele olid eelkõige südamelähe-

<sup>1</sup> Number siin ja edaspidi viitab kasutatud kirjandusele artikli lõpul.



dased indiviidi õigused, siis Rousseau kõneles kogu rahva üldise hüvangu nimel, taotle- des sisuliselt väikekodanluse tugevdamist.

Kui Rousseau oma teostes, kõneldes looduse nimel, ründas ägedalt seda, mis oli eriti kallis entsüklopedistidele, nimelt tehnika, teaduse ning kunsti saavutusi, ning unis- tas tagasipöördumisest patriarhaalsesse külaolustikku, siis tulenes see otse-elt tema poliitilistest ja sotsiaalsetest vaadetest. Koos feodaalse rokokookultuuriga mõistis Rous- seau hukka kultuuri üldse kogu selle vaimse ja tehnilise progressiga. See ei saanudki olla vastuvõetav entsüklopedistidele, kes vajasis teadust ja tehnikat rikkumise vahen- dina.

Loomulikus olukorras oli Rousseau arvatés kõik ideaalne, rikutud ühiskonnas muutub aga kõik selle vastandiks, ebaloomulikuks. Loomuliku olukorra taastamise, uue, parema ühiskonna ehitamise tähtsam vahend on kasvatus. Kasvatuseprobleeme on Rousseau käsitletud paljudes oma teostes, nimelt üksikisiku kasvatust oma peamises pedagoogilises teoses «*Èmile* ehk kasvatuses», raamatu «*Uus Heloise*» kahes kirjas, «*Saint-Marie* kas- vatusplaanis»; rahvakasvatuse küsimusi «*Entsüklopeedias*» ilmunud ulatuslikus artiklis «*Poliitilisest ökonomiast*» ja «*Arutluses Poola riigikorra üle*».

### Rousseau' pedagoogilised vaated

1. *Üksikisiku kasvatust* käsitleb Rousseau eelkõige teoses «*Èmile* ehk kasvatuses», milles ta kirjeldab oribunud aadlipoisi *Èmile'i* kujunemist. Selles teoses fikseerib ta ka kasvatuse eesmärgi.

Kasvatuse eesmärk on Rousseau' arvates «loomuliku inimese» kujundamine. Ta nõudis inimese kasvatamist, kes peaks arendama kõiki oma võimeid, enne kui ta ühiskonnas sunnil peab valima ühe või teise elukutse. Rousseau kirjutab: «Loomulikus olukorras, kus inimesed üksteisega sarnanevad, on nende ühine kutse inimene olla, ja kes selle kutse vastu on ette valmistatud, võib ka teisi kohustusi täita, mis on kuidagi sellega ühenduses. Kas kasvandik määratakse sõduriks, vaimulikuks, seaduseandjaks, see pole mulle tähtis. Enne kui vanemad teda millekski kujundavad, kutsuvad loodus teda inimeseks» (3, lk. 9). Rousseau hindas inimlikest omadustest eriti neid, mis tema arvates väikekodanlasele on väärtuslikud. Pahedena, mille eest inimest tuleks kaitsta, märkis ta neid, mis olid omased feodaalühiskonna ladvikule, nimelt pealiskaudsus, lobi- semine, vaimne laiskus ja moraalne lodevus. *Èmile* on mõistlik, aga mitte kiretu, ise- teadev, ent mitte jultunud, iseseisev, aga paindlik, täidetud enesearmastusest, kuid mitte kalk — ja eelkõige valvel kogu oma tegevuse kasulikkuse eest. Ta on inimene, nagu seda vajab kodanlik riik — hea, kasulik kodanik.

Erilise hoolikusega käsitles Rousseau oma teoses neid meetodeid, kuidas kasvatada uut, kodanlikku inimest, lähtudes sel puhul mõningatest oma pedagoogilise süsteemi põhi- alustest, mis pälvivad lähemat käsitlust.

**Looduspärasus.** Oma teose «*Èmile* ehk kasvatuses» esimestes ridades väitis Rousseau: «Kõik on hea, mis tuleb Looja käest, kõik mandub inimese kättes. Ta sunnib maad teise maa vilja kasvatama, puud teise puu vilja kandma; ta muudab ja ajab segi kliima, elemendid, ta moonutab oma koera, oma hobuse, oma orja; ta paiskab kõik segi. Ta armastab inetust, vördjalikku. Midagi ei taha ta näha seesugusena, nagu seda on teinud loodus, isegi inimest mitte. Tedagi tuleb dresseerida nagu ratsahobust, teda tuleb painutada mingi moe järgi nagu puid aias» (3, lk. 5). Siin me leiamegi selle ret- septi, mille abil Rousseau tahab ravida inimühiskonda: kui tsivilisatsioon rikub inimest, siis — tagasi looduse rüppe.

Kuigi loodusele ja looduspärasuse mõistele on ehitatud kogu Rousseau' kasvatus- süsteem, ei saa öelda, et see mõiste omaks selgeid ja eredaid piirjooni. Ta mõistab selle all: 1) loovat maailmamõistust, midagi lähedast deismile; 2) loodus aga esineb ka kui objektiivse maailma seaduspärasus, mida ei saa murda ühegi inimese tahe; inimene võib



looduse seaduspärasusi küll tunnetada, neid rakendada, ära kasutada; 3) viimaks näeb Rousseau loodust neis inimese tungides, mis ei ole veel ühiskonna mõjul moonutatud ja on halbade mõjudest puutumata (5, lk. 17, 18). Viimased kaks arusaama loodusest ja looduspärasusest on eriti tähtsad ja mängivad suurt osa tema kasvatussüsteemis. Kasvandik peab mõistma, et allutades oma tahet looduse poolt dikteeritud seadustele, leiab ta parima lahenduse oma arengule. Ülistades loodust ja looduspärasust, Rousseau ei märkagi, kuidas sellesse lülituvad ka need ühiskondlikud nõuded, mida ta hindab voo- rustena. Kehaline karastatus, oma vajaduste piiramine, elamine ainult oma tööst, isamaa-armastus — kõiki neid nõudeid ei taha ta esitada kui kasvataja nõudeid, vaid kui looduse seaduspärasusi. Lähtudes «loomuliku kasvatus» seisukohast, ei eralda Rousseau selgelt arenemist kasvatuses ja biologiseerib sellega kasvatusprotsessi. Ta rõhutab õigesti laste individuaalsete iseärasuste arvestamise vajalikkust kasvatuses, märkides, et iga laps toob endaga ellu kaasa oma temperamendi, mis määrab tema võimed ja iseloomu ning mida tuleb kas muuta ja piirata või arendada ja täiustada. Tema teeneks jääb nõue, et kasvatuses tuleb järgida lapse loomust, arvestades tema vanuselisi ja individuaalseid iseärasusi.

Looduspärase kasvatus nõudega seostab Rousseau vahetult vaba kasvatus. Kasvandikul peab jääma subjektiivne tunne oma vabadusest, kuna objektiivselt peab ta alistuma «looduse» nõuetele. Kasvataja peaulesandeks ongi näidata kasvandikule teatavate nõuete objektiivset paratamatust ning nende nõuete täitmise vajalikkust. Mitte kasvataja tahe ei pea reguleerima kasvandiku käitumist, vaid objektiivsed seaduspärasused. Nii on näiliselt igasugune kasvataja omavoli välja lülitatud. Igal juhul nõuab Rousseau oma kasvandikult naivust, et ta ei märkaks, kuidas kasvataja alati kõik nii korraldab, et see täpselt vastaks pedagoogi soovidele.

Negatiivne kasvatus. Et Rousseau arvates laps on looduslikult rikkumatu ja hea, omamoodi täiuslik, siis on kasvatusel õieti negatiivne funktsioon. Kasvataja ülesandeks peab ta ühelt poolt kõikide halbade mõjude eemalehoidmist, mis võiksid kasvandiku loomulikku arengut muuta ebasoovitavas suunas, teiselt poolt aga kasvandiku seadmist sellisesse olukorda, kus ta talitab seaduspäraselt õigesti. Kasvandiku loomupäraste vajaduste äratamine ja kujundamine olekski kasvataja üks tähtsam ülesanne. Siin toetub Rousseau õigele psühholoogilisele seaduspärasusele, rõhutades, et see, mille omandamiseks tekib lapsel vajadus, tungib ka sügavamale lapse psüühikasse ja püsib seal kauemini, kui väljastpoolt temale pakutud, ilma seesmise valmisolekuta omandatud teadmised ja käitumisnormid. Rousseau rõhutab korduvalt: «Ma ei väsi kunagi kordamast, et hea kasvatus peab olema negatiivne; takistage pahede tekkimist ja te olete küllalt teinud vooruse jaoks. Tähtis on vaid lapsi hoida alati tegevuses, mitte igavate õpingutega, millest nad midagi ei mõista ja mille vastu neil tekib vastikus, sest nad on sunnitud ühel kohal istuma, vaid harjutuste kaudu, mis neile meeldivad, sest need rahuldavad nende vajadusi, mis kasvuaas on olemas liikumise järele ja mille meeldivus ei piirdu mitte sellega» (5, lk. 252, 253).

Neist põhiseisukohtadest lähtudes käsitlebki Rousseau üksikisiku kasvatus erinevatel vanuseastmetel. Peatuksime sel puhul mõningatel tema seisukohtadel, mis tänapäeva inimeselegi võivad veel pakkuda mitte ainult ajaloolist huvi.

### Seisukohad vaimses kasvatuses

Otsustades «Émile'is» avaldatu järgi, annab Rousseau vaimsele kasvatuses suhteliselt vähe aega. Ajavahemikus 12—15 aastani loodab ta võivat sellega toime tulla. Varasem teadmiste pakkumine lapsele on tema arvates isegi kahjulik, sest siis võidakse talle õpetada asju, millest tal puudub arusaamine. Harjutada lapsi pidama sõnu teadmisteks tähendaks hävitada nende otsustusvõimet. Rousseau väidab: «Kui ei ole teadust, mis koosneb ainult sõnadest, siis pole ka lastele vastavat õppimist. Kui neil pole tõelisi mõis-



teid, siis põle neil ka tõelist mälu, sest selle sõnaga ei saa ma ometi nimetada ainult saadud muljete alalhoiu võimet. Mis kasu on sellest, kui laste pead kataloogitäre märkidega täis tuubitakse, kui nad ei ühenda nendega kujutlusi? Esimese sõnaga, millega laps ennast rahuldada laseb, esimese asjaga, mis ta teiste sõna peale vastu võtab, ilma selle kasu tundmata, on tema otsustusvõime läinud» (3, lk. 70). Järelikult: maha raamatute tuupimise piinad, mis midagi muud ei anna kui kurva, tühja, viljatu lapsepõlve. Enne kui asuda õppima, tuleb luua eeldused, et laps ise suudaks koguda teadmisi. See toimub meelte arendamise kaudu ja viimane peab toimuma kogu lapse eelneva arengu jooksul. See õige nõue kõlab esmakordselt pedagoogika ajaloo «Émile'i» autori suu läbi.

Õppeainete valikul peab aluseks võtma lapse huvi ja ta juurdleva küsimuse: «Milleks seda on vaja?». Nüüdsest peale, lisab Rousseau, siirdub lapse huvi sellele, mis teda ümbritseb, ja seetõttu saavad esimesteks õppeaineteks geograafia, astronoomia, loodusteadused. Humanitaarsed jätab Rousseau esialgu õppeainete hulgast välja, sest tema arvates puuduvad selles eas lastel kõlbelised mõisted ja nad ei ole suutelised aru saama inimestevahelistest suhetest.

Et laps meelsasti tahaks õppida, tuleks Rousseau arvates lapses huvi tekitada õppematerjali vastu. Ta kirjutab: «Pidage alaliselt silmas ja lõpetage kõik, mis võib minna igavaks, sest pole nii tähtis, et laps midagi õpiks, vaid palju enam, et ta midagi ei teeks vastikusega. Ei ole nii tähtis lapsele teadmisi pakkuda, kui temas huvi äratada teaduste vastu ja lasta meetodeid omandada nende õppimiseks, kui huvi on juba küllalt arenenud» (3, lk. 124). Ta märgib reservatsioonina sel puhul, et peab diferentseerima, mis huvitab last, mis täiskasvanut: «Õpetajate juures sageli korduv viga seisneb selles, et nad eeldavad lapse juures sama huvi, mis on neil teatava asja vastu. Olge tähelepanelikud, et laps ei tunneks igavust, kui töö teid kaasa kisub. Laps peab süvenema asjasse, teie aga peate süvenema lapsesse, peate teda vaatlema, teda väsimatult ja nägematult kuulutama, tema tundmusi ette aimama ja need ära hoidma, mis temale ei sobi» (3, lk. 140).

Rousseau' didaktilised põhimõtted on: õppematerjali näitlikkus, vaatlemisoskus, isetegevus, teadmiste kindlus ja teadlikkus. Laste tajule tuleb esitada kõik maksimaalse näitlikkusega. Rousseau' järgi on näitlikkus loodus ise, elulised faktid, millega Émile vahetult tutvub. Ta väidab: «Asjad, asjad on tähtsad! Ma ei jõua küllalt korrata, et meie anname liiga palju tähtsust sõnadele. Endi lobiseva kasvatuses kasvatame me ainult lobisejaid» (3, lk. 132).

Rousseau arendas välja teadmiste omandamise originaalse meetoodika, mis baseerub nähtuste iseseisval uurimisel. Ta näeb lapses uurijat, kes avastab teaduslikke tõdesid, leiutab kompassi, sõnastab ise füüsikaseadused. Ta ei pea teadust õppima, vaid seda uuesti leiutama. Korduvalt rõhutab ta teadlikkuse vajalikkust õppimisel. Isetegevuse surmaks on autoriteediusk, mis kunagi ei tohi astuda iseseisva otsustuse asemele. Kõiges, mis laps teab, peab ta olema veendunud, et on sellest aru saanud, aga mitte seepärast, et keegi on temale seda öelnud. Ta peab olema nii kasvatatud, et ta teie seletuste puhul, mis käivad talle üle jõu, lihtsalt ära jookseb (4, lk. 112). Omandab ta teadmisi nii, siis muutuvad need tema isiksuse orgaaniliseks osaks.

Käsitledes teadmiste omandamist, rõhutab Rousseau üksikute õppeainete seostamise vajadust. Ta nõuab, et tuleb osata tõmmata ühendavaid jooni kasvandiku mitmesuguste teadmiste vahel. Nii omandab Émile universaalse vaimu mitte oma teadmiste ulatuse poolest, küll aga võime poolest omandatud alati kasutada (4, lk. 113).

Õppemeetoditest hindab Rousseau peale õpilase iseseisva töö õpetaja oskuslikku vestlust oma kasvandikuga näitliku materjali alusel. Ta soovib probleemi püstitada õpilase ees, siis anda talle paariks päevaks aega järelemõtlemiseks ja seejärel küsimus lahendada. Selliselt õppeaineid läbi töötades «jõutakse küll aeglaselt edasi, aga ei tehta kunagi asjatuid samme ega ole vajadust tagasi sammuda.» Ja mis kõige tähtsam, «ei õpetata talle mitte teadust, vaid kunsti, kuidas seda tarbe korral omandada, kuidas seda



tema tõelise väärtuse järgi hinnata ja temale sisendada seesugust armastust tõe vastu, et ta seda kõige kõrgemalt hindab» (3, lk. 157).

Taotledes seega näidata uue, vaba inimese kasvatamise teid, ei osanud Rousseau aga ühendada lapse isiklikku kogemust inimkonna kogemusega, mis on väljendatud teaduses. Sisuliselt heitis ta kõrvale süstemaatilised teadmised ja teaduse, kuid ühtlasi näitas eredalt lapse loova vaatluse, juurdlemise ja aktiivsuse tähtsust.

### Vaated töökasvatusele

Füüsiline töö on iga ühiskonnaliikme kohustus. «Olgu rikas või vaene, vägev või nõrk, kuid iga logelev kodanik on kelm,» väitis ta. «Kes sööb seda, mida ta tööga pole omandanud, see varastab; ja rantjee, kellele riik protsente maksab töötaoleku eest, pole palju parem teerõvlist, kes elab reisijate varast» (3, lk. 146). Suure mõtleja arvates teeb töö inimese vabaks, sõltumatuks. Ta väidab, et tundes tööd «ei tarvitse Sul siis olla suurte ees kartlik, kelmide ees painduv ega roomav ja igauhe ees silmakirjatev, ei tarvitse enam laenata ega varastada... Võõrad arvamused ei heiduta Sind, sul ei tarvitse kellegi ees kummarduda, ühelegi lolipeale meelitusi öelda, ühegi uksehoidja südant liigutada» (3, lk. 148).

Rousseau tahaks, et Õmile'i käed töötaksid nagu käsitöölise käed, pea aga mõtleks nagu filosoofi pea. Ta nõuab, et tema kasvandik eelkõige tutvuks kõigi põllutööliikidega, pärast seda aga õpiks käsitööd, mis peaks vastama järgmistele nõuetele. Esiteks peab see looma üldkasulikke esemeid, mitte luksustooteid; teiseks peab see olema ühendatav inimväärikusega; kolmandaks, vastama soole; neljandaks, ei tohi mõjuda nüristavalt, vaid peab nõudma mõistuse tööd, arvestust; viiendaks ei tohi olla kahjulik. Vaagitud neist aspektidest paljusid tollal tuntud tööalasi, leidis ta kõige sobivama olevat puusepatöö. «See on puhas ja kasulik, seda võib kodus teha: see hoiab keha küllaldaselt liikumises ja nõuab tõeliselt osavust ning kunsti, sest olgugi, et valmistatavate asjade vorm oleneb nende tarvitamisest, siiski pole elegants ja maitse veel üleliigsed» (3, lk. 151). Peale puusepatöö kui põhilise peab Rousseau vajalikuks tutvustada kasvandikku teiste käsitööliskäde elementaarsete võtetega. Töökodades viibides peaks Õmile õppima mõistma tööprotsessi olemust. Rousseau väidab: «Kui te teda töökotta juhite, siis ärge lubage kunagi, et ta ise iga tööd ei teeks, mida näeb; et ta töökojast lahkukuks, ilma kõigele sellele põhjust leidmata, mis siin tehakse, või vähemalt sellele, mida ta vaatles. Et teda teha meistriks, olge alati õpetajaks ning teadke, et ta ühest tunnist töötamisest enam õppust saab kui päevapikkusest seletamisest» (3, lk. 137).

Ajal, kui valitsevad klassid suhtusid põlgusega nii töösse kui ka töötegitajasse, hindab Rousseau tööd ühiskondliku elu alusena kõrgelt, nõudes noore inimese kasvatamist tööks ja austuse kasvatamist töötajate vastu. See on avar, demokraatlik seisukoht töökasvatuses, kuigi Rousseau seda mõistab käsitöö ja mitte vabrikutöö baasil, mis tollal alles tekkima hakkas.

### Kõlbeline kasvatus

Rousseau, kes kujunes revolutsioonilise võitluse astuva klassi ideoloogiks, oli siiralt veendunud selles, et kolmanda seisuse inimesed on üldinimlike ideaalide kandjad. Seepärast püüdis ta oma kasvandikus äratada armastust kõigi inimeste vastu. Vabadus, võrdsus, vendlus — need olgu aluseks tõelise inimese kasvatamisel. Kõlbelisele kasvatusele püstitas ta kolm ülesannet: õilsate tunnete, õigete otsustuste ja hea tahte kasvatamine. Neist saab erilise tähelepanu osaliseks esimene. Seda ei saavutata moraliseerimisega, vaid noorukit ümbritseva keskkonna vaatlemise ja analüüsimisega. Las ta õpib tundma inimeste häda, viletsust, kannatust, ent las ta näeb ka üllaid eeskujusid. Heade otsustuste kasvatamine peaks tema arvates toimuma ajaloo ja suurmeeste elulugude tundmaõppimise kaudu. Hea tahte arendamine saavutatakse tegevusega, vaeste abistamise ja õnnetute kaitsmisega.



Seoses kõlbelise kasvatusena on Rousseau käsitletud ka seksuaalse kasvatus küsimust, olles sel alal teerajajaks. Esimesena läheneb ta neile küsimustele valehõbita, mõistvalt. Ta nõuab, et mingil juhul ei tohi seda ala jätta juhuse hooleks, vaid peab looma korra ja selguse tähtsate kirgede suhtes. Eelkõige tuleks taotleda, et noorusaeg oleks puhas ja karske. Ta peab seda nii oluliseks, et unustab isegi oma süsteemi keskse põhimõtte: lasta tegutseda loodusel (4, lk. 124). Ta segab vahele ja kaitseb oma Emile'i langemise eest, milleks temaaegne rikutud ühiskond pakkus palju võimalusi. Nooruk peaks elama toimekat elu, tegema füüsilist tööd, liikuma palju puhtas õhus. «Kui käed palju töötavad, siis puhkab kujutlusvõime, kui keha on väsinud, siis ei sütti süda» (3, lk. 173). Rousseau' esimeseks imperatiiviks on: mitte rutata! Uudishimu tagasitõrjumine ja mee'elikkust ärritava fantaasia vaigistamine on parimaks abinõuks. On aga laps need küsimused esitanud, siis on parem teda «sundida vaikima, kui valeda vastata». Kasvandikku see ei üllata, sest ka varem ei vastatud neile lapse küsimustele, mis talle polnud arusaadavad. On aga laps suuteline juba küsimust mõistma, siis peab talle vastama tõsiselt, lihtsalt, arusaadavalt, et lapsel mitte lasta seksuaalelu küsimusi tundma õppida ebapuhtaist allikaist. Kui ei olda kindel, et suudetakse hoida last teadmatutes suguelu küsimustes kuni kuueteistkümnenda aastani, siis nõustub Rousseau sellega, et vastav selgitustöö toimuks juba kümnendal eluaastal. Selliste kõneluste puhul nõuab ta aga tagasihoidlikkust ja õiglust. «Teil olgu lugupidamist süütu vastu! Teil olgu lugupidamist tõe vastu ja näidake seda lihtsas kõnes, mis midagi ei varja.»

Peale üksikisiku kasvatusena on Rousseau oma teostes käsitletud ka rahvakasvatust, probleemi, mis tavaliselt tema pedagoogiliste vaadete käsitlemise puhul on unarusse jäetud.<sup>1</sup> Ometi avab see ulatuslikult tema pedagoogiliste seisukohtade olemuse ja võimaldab neid mõista tervikuna.

#### Rahvakasvatus

Rousseau' mõte rahvakasvatusest on kõige tihedamalt seotud tema poliitiliste vaadetega, tema poliitilise usutunnistusega, mis on avaldatud 1762. a. ilmunud «Ühiskondlikus lepingus». Ta visandab siin ideaalse riigi, kus kõik kodanikud on formaalselt üheõiguslikud, kus riigivõim teostab rahva taht ja kus on kaitsitud väikekodanlik eraomand. Iga rahva huve kaitsev valitsus peab teenima rahvast tervikuna ja arvestama rahva taht, mis peab silmas üldsuse, s. o. kogu riigi huvisid. Iga üksikisik loobub Rousseau' ideaalises riigis oma õigustest ühiskonna kasuks ja see loobumine oma õigustest toob kaasa täieliku võrdsuse ning loob tagatised vabaduse säilitamiseks; alludes ühisele tahtele, allub kodanik ainult iseendale, sest temagi on osa võtnud selle ühise tahte väljendamisest. Rousseau' silmis on rahva taht identne voorusega, mis nõuab indiviidi egoistlike huvide alistamist üldsuse huvidele. Rahvakasvatuse tuumaks on vooruse kasvatamine, seda samastab Rousseau isamaa-armastuse kasvatamisega. Ta kirjutab: «Kasvatus peab hingele rahvusliku kuju andma ja nende arvamusi ning kalduvusi nii juhtima, et nemad saavad patriootideks enda tahtel, tunnete ajendil, paratamatult. Kui laps oma silmad avab, peab ta oma isamaad nägema ja kuni surmani peab ta ainult oma isamaad nägema.

Iga õige vabariiklane imeb ühes emapiimaga enesesse armastust oma isamaa vastu, see tähendab, tema seaduste ja vabaduse vastu» (5, lk. 251). Kasvatust protsessis peab laps mõistma, «kui ta on üksik, ta pole miski; kui tal pole isamaad, ta ei ole enam» (5, lk. 251).

Rousseau nõuab, et noor inimene tunneks täpselt kõike; mis puudutab tema kodumaad: selle majanduselu, geograafiat, seadusi ja ajalugu. Riik peaks andma kõigile võrde, täiesti tasuta avaliku kasvatusena. Kui see ei ole võimalik, siis vähemalt sellise tasu eest, et vaesed suudaksid seda maksta. Riik paigutagu koolidesse eeskujulikke õpetajaid. «Arutluses Poola riigikorra üle» kirjutab Rousseau: «... ma tahaksin näha mitte

<sup>1</sup> Võrdle N. Konstantinov, J. Medõnski, M. Šabajeva, «Pedagoogika ajalugu». Tallinn, 1962, lk. 59–68.



võõraid ja preestreid lastele tavalist õpetust andmas. Nende õpetajaiks võivad ainult poolakad olla, kui võimalik, siis kõik abielus, kes silma paistavad oma kommete, oma tubliduse, oma terve mõistuse ja teadmiste poolest» (5, lk. 251).

Ühiskondliku kasvatusmeethodina peaks kasutatama Rousseau' väljenduse kohaselt «negatiivset kasvatust». See tähendab, et õpetaja-kasvataja ees on niisama rasked ülesanded, nagu need olid üksikisiku kasvatamisel. Kolmest vahendist, mis mõjustavad noore inimese hinge ja mida Rousseau teisel loendab — mõistus, tundmus ja paratamatus — rõhutab ta eriti tundmusi. Ta on veendunud, et inimesed juhivad oma tegevuses mitte niivõrd oma arusaamadest, kuivõrd tundmustest, et inimene on loodud mitte niivõrd mediteerimiseks kuivõrd tegutsemiseks, mis on seotud praktilise mõtlemisega. Sellest johtub Rousseau' vaimustus avalikkude mängude ja pidustuste vastu, mis sütitab riigi ja noort kodanikku.

Näiliselt eksisteerib vastuolu Rousseau' ideede vahel üksikisiku kasvatuses ja rahvakasvatuses. Tegelikult moodustavad nad siiski terviku.

Rousseau ise märkis ühes oma kirjas, et tema «*Émile*» pole niivõrd pedagoogiline kuivõrd filosoofiline teos. Ta väitis, et ta ei kavatsenudki anda mingit konkreetset kasvatusüsteemi, vaid selgitada neid põhimõtteid, mida tuleb silmas pidada noore inimese kujundamisel. *Émile*'i kasvatamine maal, kaugel tsiviliseeritud keskkonnast, oli Rousseau'le vajalik selleks, et isoleerida oma kasvandikku feodaalse ühiskonna laostavast mõjust. Isoleerimine oli Rousseau'le kunstlikuks võtteks, et suurendada looduse ja looduspärasuse paratamatut mõju oma kasvandikule. Kasvatuse lõppeesmärk oli Rousseau' ikkagi uuele, tema arvates paremale ühiskonnale kodaniku kasvatamine.

Näiline vastuolu üksikisiku ja ühiskonnaliikme kasvatamises seisneb ka selles, et tema *Émile* kasvaks nagu täielikus vabaduses, allumata mingisugustele kasvataja poolt püstitatud nõudmistele. «*Ühiskondlikus lepingus*» aga rõhutab Rousseau erakordse rangusega rahva tahte survet, millele iga kodanik peab vastuvaideleinatult alluma.

Tegelikult ei ole *Émile*'gi vaba. Ka tema peab arvestama olukorra paratamatust. See kasvatab teda ja valmistab sisemiselt ette arvestama ning alistuma neile nõudeile, mida hiljem esitab ühiskonnaliikmele rahva üldine tahe. Et siin ei ole tegemist Rousseau vaadete muutusega, nähtub juba sellestki, et «*Émile*'i ehk kasvatuses» V peatükis esitab ta kõik oma «*Ühiskondliku lepingu*» tähtsamad ideed.

Seepärast tuleb rõhutada, et näiline vastuolu üksikisiku ja rahva kasvatuses vahel ei ole põhimõttelist laadi, vaid ühtse kasvatusliku kontseptsiooni kaks, teineteist täiendavat poolt.

Kokku võttes tuleb öelda, et Rousseau' osatähtsus pedagoogika kui teaduse arengu seisukohalt on küllalt suur. Tundes suurt huvi ühiskondliku elu ümberkorraldamise vastu, pidi ta lahendama ka uue ühiskonna liikme kasvatamise küsimuse ning selleks tegelema pedagoogiliste probleemidega. Õigesti võime neid mõista ainult seoses tema poliitiliste ja maailmavaatelist seisukohtadega.

Olles erakordselt erksa vaimu ja suure tähelepanuvõimega, esitas Rousseau nii palju oma aja kohta uusi seisukohti ka pedagoogika alal, et nende tõlgendamine jätkub tänapäevani. Meiski äratavad Rousseau' pedagoogilised vaated palju mõtteid ja sunnivad kontrollima oma pedagoogilist tegevust.

#### KIRJANDUS

1. Jean Jacques Rousseau, Bekenntnisse, Im Insel-Verlag, 1959.
2. J. J. Rousseau, Der Gesellschaftsvertrag, Leipzig.
3. J. J. Rousseau, *Émile* oder Über die Erziehung, Erster Band, Leipzig, Alfred Kröner Verlag.
4. Paul Sakmann, Rousseau der Erzieher, Leipzig, 1923.
5. Jean Jacques Rousseau, Über die Erziehung, Berlin, 1958.



## Nõupidamine esteetilise kasvatustöö alal

Nõupidamine mainitud küsimuses toimus Moskvas 12. ja 13. aprillil s. a. NSV Liidu Kunstnike Liidu ja VNFSV Pedagoogika Akadeemia Kunstilise Kasvatuse Instituudi initsiatiivil. Nõupidamisest võtsid osa ka NSV Liidu Kunstide Akadeemia Presiidiumi, Vene NFSV Haridusministeeriumi, mitmete liiduvabariikide kunstnike liitude ja pedagoogiliste instituutide esindajad, samuti oli siin vabariikide ja oblastite pealinnade joonistusõpetajaid ning kunstiringide juhendajaid koolidest ja pioneerimajadest.

Noorsoo esteetilise kasvatuse tõhustamiseks võeti nõupidamisel vastu järgmised ettepanekud:

1. Umber töötada joonistusprogramm koolidele.
2. Suurendada tulevikus joonistustundide arvu 1.—7. klassides (2 tundi) ja võtta õppeplaani 8. klassis 1 tund joonistust nädalas.
3. Arvata joonistus nende õppeainete hulka, mille hinnet arvestatakse klassist klassi üleliimisel ning kooli lõpetamisel.
4. Organiseerida metoodilise ajakirja «Esteetiline Kasvatus» väljaandmine.
5. Taastada ajakirja «Noor Kunstnik» väljaandmine.
6. Luua laste- ja noorsooajakirjades kunstinurk.
7. Organiseerida massiliselt vajalike seadmete ja õppevahendite tootmist joonistustunni jaoks.
8. Uute koolimajade projekteerimisel arvestada vajadust eriruumi järele joonistamise ja joonestamise jaoks. Organiseerida nendele ruumidele varustuse ja seadmete tootmine.
9. Juhtida Õppepedagoogilise Kirjastuse (Учпедгиз) tähelepanu õpikute ebarahuldavale kujundamisele ja illustreerimisele ning saavutada selles parem tase, sest need õpikud on kunstimaitse arendamise ja kunstiteoste populariseerimise põhilisemaid tegureid.
10. Eraldada koolides vajalikud ruumid kunstiringide tegevuseks ja varustada neid kõige tarviliku materjali, seadmete ning vahenditega.
11. Luua ühine metoodiline keskus NSVL Kunstnike Liidu ja Vene NFSV Haridusministeeriumi liinis kooli- ja klassivälise töö juhtimiseks ning koordineerimiseks.
12. Lubada koolidel ja koolivälistel asutustel organiseerida kunstiklassid, mis töötavad isemajandamise põhimõttel lastevanemate kulul.

Kaadri ettevalmistamise alal peeti vajalikuks:

1. Parandada algklasside õpetajate ettevalmistust joonistuse erialal. Sel eesmärgil suurendada programmis joonistustundide arvu 500-ni ja arvestada joonistust sisseastumiseksami ainena.
2. Välja töötada uued joonistusprogrammid, lähtudes NLKP XXII kongressi otsustest esteetilise kasvatuse valdkonnas.
3. Et algklasside õpetaja saaks teha esteetilist kasvatustööd ka tööõpetuse tundides, tuleb voolimise ja dekoratiivtöö õpetamine üle anda kujutava kunstiga tegelevale kursusele.
4. Kõikjal rajoonikeskustes moodustada alaliselt tegutsevaid algklasside joonistusõpetajate seminare.



Joonistuspedagoogide ettevalmistuseks:

1. Asutada 11-klassilisi üldhariduslikke kooli ja internaatkooli kunstilase tootmis-õpetusega. Need koolid võivad olla instituutide baasiks pedagoogilistesse kunstifakulteedidesse astujate ettevalmistamisel.

2. Nendel, kes lõpetavad kõrgema kooli kaugõppe teel, suurendada joonistamise, maali ja kompositsiooni õpetamise tundide arvu. Samuti suurendada nõudmisi vastuvõtmisel kaugõppe kunstifakulteedidesse.

3. Koolides, kus on kvalifitseeritud pedagooge-kunstnikke, lasta neil õpetada joonistamist mitte üksnes 5.—8., vaid ka algklassides.

4. Eriharidusega joonistusõpetajate töötasu võrdsustada teiste õppeainete pedagoogide tasuga.

5. Internaatkoolides ja rajooni suurtes koolides seada sisse koosseisuline joonistusõpetaja koht kindla töötasuga, andes temale üle kõik joonistamise, kunstiajaloo, voolimise, dekoratiivkunsti ringide, nukuteatri jms. töö juhtimise.

Märgiti ka vajadust parandada üldharidusliku kooli kõikide pedagoogide esteetilist ettevalmistust. Siin soovitati järgmist:

1. Seada sisse kunstiteaduslik obligatoorne kursus pedagoogiliste instituutide kõigis osakondades (eksamitega). Programmid ja õppeplaaniid selles aines humanitaarosakondades peavad olema koostatud neljaks semestriks à 2 tundi nädalas. Tehnilistes ja loodus-teaduslikes osakondades võib teadmiste maht ning ajakulu olla väiksem. Suuremat tähelepanu osutada internaatkoolide kasvatajate esteetilisele ettevalmistusele.

2. Seada sisse joonistamise ja maali obligatoorne kursus nii humanitaar- kui ka tehnilistes osakondades.

3. Asutada pedagoogilistes instituutides üleinstituudiline esteetilise kasvatus kateeder.

4. Korraldada nõupidamisi ja seminare kooli direktoritele ja õppealajuhatajatele nende silmaringi laiendamiseks esteetilise kasvatus valdkonnas.

Niisugused olid nõupidamise ettepanekud, mille realiseerimine aitab tunduvalt parandada noorte esteetilist kasvatamist.

K. MIHHAILOV



## SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Nelikümmend viis saavutus- rohkete aastat . . . . .	801	<b>E. Kirofar.</b> Mõningaid kogemusi toot- mispraktika organiseerimisel kau- banduse erialal . . . . .	840
<b>E. Matrov.</b> Tänapäeva kodanliku sot- sialoogia kriis . . . . .	806	<b>K. Vaide.</b> Suusatamise harjutuspai- kade rajamine . . . . .	843
<b>UURIMUSI JA ÜLDISTUSI</b>			
<b>R. Virkus.</b> Õppenõukogu meetodilise töö keskusena . . . . .	811	<b>MEILT JA MUJALT</b>	
<b>V. Relvik.</b> Muusikalise kuulmise ja lauluvõime arendamine . . . . .	817	<b>B. Jessipov.</b> Otsingud õppetundide efektiivsuse tõstmiseks . . . . .	848
		<b>K. Moskalenko.</b> Kommenteeritud kiri	860
<b>TÖÖKOGEMUSI</b>			
<b>E. Luht.</b> Vead ja nende vältimine hulkliikmete teguriteks lahutamisel ja tehetes algebraliste murdudega	823	<b>AJALOO LEHEKÜLGEDELT</b>	
<b>E. Uudeküll.</b> Kooli seinaleht ja kirjan- duslik almanahh kommunistliku kasvatuse teenistuses . . . . .	835	<b>H. Kurm.</b> Jean Jacques Rousseau' mitmekordse juubeli puhul . . . . .	871
		<b>RINGVAADE</b>	
		<b>K. Mihhailov.</b> Nõupidamine esteeti- lise kasvatustöö alal . . . . .	876

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Koemets, A. Lints, H. Löbus, O. Martinson, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 7. X 1962. Trükkimisele antud 2. XI 1962. Trükiarv 3930. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5.0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,64. MB-09015. Tellimise nr. 2383. 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.







On avatud ajakirja

«KEEL JA KIRJANDUS»

1963.-aasta tellimuste vastuvõtt.

Ärgu puudugu «Keel ja Kirjandus» uuel aastal ühegi  
õpetaja töölaualt!

Eriti kirjandus- ja keeleõpetaja

leiab oma eriala häälekandjast

- kirjutisi, mis hoiavad teda kursis kirjandus- ja keeleteaduse arenguga
- mitmekesiseid materjale erialaseks enesetäiendamiseks
- kirjandustundide ettevalmistamiseks vajalikku lisainestikku
- ilukirjanduse keele ja stiili analüüse
- uudiskirjanduse arvustusi
- sõnumeid õigekeelsusrindelt
- vastuseid lugejate keelelistele küsimustele ja keelelist nõu-  
annet

Aastatellimus 3,60 rbl., 6 kuuks 1,80 rbl., 3 kuuks 90 kop. Tellimusi võtavad vastu «Ajakirjandusliidu» osakonnad, sidejaoskonnad ja ühiskondlikud ajakirjanduse levitajad.

**AJAKIRJA AASTAKOMPLEKTIL ON PÜSIV VÄÄRTUS**