

**Nõukogude  
KOOL**

**9**

**1963**

---





## Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

Nr. 9 september 1963

## Algas uus õppeaasta

2. septembril helises taas koolikell ja kuulutas uue õppeaasta alanuks. Suvel tühjana seisnud klassiruumid täitusid rõõmsa õpilasperega. Puhtad ruumid, värvitud koolipingid, uued õpikud — eks kõik see rõhutanud esimese koolipäeva pidulikkust. Õpilaste enesetunnet aga tõstis kindlasti seegi, et kooliruumide, -mööbli ja õppevahendite korrastamiseks olid nemadki oma osa andnud — kes oli pesnud aknaid, valgendanud lage, värvunud seinapaneele, põrandat, akent või ust, puhastanud ja värvunud pinke või teinud midagi muud kasulikku oma teisele kodule uue ja värske ilme andmiseks. Töösse oli pandud indu ja armastust, sest mida kaunimaks saavad kooliruumid, seda hubasem on siin peatselt viibida.

Seljataha on jäänud tegevusrohke suvi, sisukas puhkus. Need olid päevad matkateedel, pioneerilaagris, õpilasbrigaadis kolhoosi- või sovhoosipõllul, karjafarmis, kooliaias, kooliümbruse korrastamisel või mujal, kus võis koolipingis õpitut praktikatules tahtmist mõõda karastada. Oli saadud rikkamaks mitmete uute tähelepanekute, oskuste ja kogemuste võrra, mida läheb tarvis nii koolis kui ka elus. Nüüd on möödas esimesed tunnid, kus nii palju oli uudiseid ja juttu värsketest elamustest, toredatest tegemistest. Elu koolis on võtmas taas õiget hoogu ja rütmi. Iga järgnev õppetund ja päev toob midagi uut ja lisab ühtlasi pinget: kas võib rõõmustada õnnestumiste üle ja oodata õpetaja heakskiitu või tuleb hooletuse või tegemata jäetud töö eest mõru pill alla neelata. Kuid iga õpilane on kindlasti tulvil energiat ja optimismi ning küllap ebamäärasalt põnevustki, et kuidas mul sel aastal veab?...

Kuid õpetajad? Milliste tunnetega alustasid uut tööaastat õpetajad? — Eks nendegi suvepuhkus möödunud mitmekesiselt. Ühe osa sellest moodustas ettevalmistus eelseisvaks õppeaastaks. Teisiti ju ei saagi. On loomulik, et enne suvepuhkusele minekut ja ka pärast puhkuselt tulekut heidetakse hindav pilk läinud õppeaasta tööle ja tulemustele ning seatakse sihid edasiseks. (Kuid veel paremini tegid need õpetajad, kes leidsid selleks mahti puhkusemõnude vahepaladenagi!) Oma töö nõrkade ja tugevate külgede mõistmine on üheks lähtepunktiks uue õppeaasta ülesannete kavandamisel. Kas me kõik oleme seda teinud? Kui ei, kuidas me siis suudame käesoleval õppeaastal paremini töötada kui mullu? Mitte püüda paremuse poole tähendab aga paigaltammumist, elust mahajäämist. Kas nüüsgune õpetaja tohibki noort põlvkonda õpetada, kasvatada?



Kuid see pole veel kõik. Juunikuus toimus NLKP Keskkomitee pleenum, kus arutati partei ideoloogilise töö järjekordseid ülesandeid. Pleenumil näidati kätte põhi-orientiirid ka koolidele. Mõistagi on juunipleenumi materjalid ja otsus dokumentideks, millega iga õpetaja peab olema põhjalikult tuttav ja millest ta peab käesoleva aasta õppetöös juhinduma. Kuidas pleenumil seatud ülesandeid täita — see peab olema hästi läbi mõeldud, üksikasjadeni konkreetsetelt kavandatud.

Augustikuu lõpul toimusid õpetajate nõupidamised, kus mitme päeva jooksul analüüsiti õpetajate ja koolide eelmise õppeaasta tööd, tutvustati väärtuslikke kogemusi, kritiseeriti esinenud kitsaskohti ja seati uusi ning nõudlikumaid ülesandeid. Nõupidamiste päevakorras olid igas rajoonis kõige aktuaalsemad õpetamise ja kasvatamise küsimused, mida partei programmi ja Keskkomitee juunipleenumi otsuste alusel arutati. Augustikuu nõupidamiste otsused peavad saama kolmandaks lähtepunktiks õpetaja ja koolide töös.

Missugustele momentidele tuleb käesoleval õppeaastal (ja edaspidigi) pearõhk asetada? Ammendava vastuse andis sellele Keskkomitee juunipleenum, kus printsiipsiaalselt ja selgesti näidati kätte senised puudujäägid noorte õpetamisel ja kasvatamisel. Üheks nõrgemaks kohaks, mida me lähemalt vaatleme, on (andkem see edasi seltsimees L. F. Iljitšovi pleenumiettekande sõnadega): «... Niisama kahjulik on ka teine vaade: kool pidavat õpetama, mitte aga kasvatama. Juba see vastandamine on väär. Teatav õpetuse ja kasvatuse lahusesimine on tõsine puudus, millest kool ei ole veel jagu saanud. Asi pole siin selles, et tõsta kasvatuse tase õpetuse tasemeni, vaid liita õpetus ja kasvatus üheks süsteemiks — selles seisab ülesanne.»

See puudus on iseloomulik ka meie vabariigi koolidele. Kui kõneldakse kasvatustööst koolis, peetakse esmajoones silmas klassijuhatajate, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide tegevust, klassiväliliste ringide tööd ja muid üritusi. Hoopis harvemini räägitakse sellest, kuidas õpetajad tundides õpilasi kasvatavad. Kuid ometi on õpilased suurema osa ajast just aineõpetajate mõjupiirkonnas, iga päev keskmiselt 5—6 tundi. Muudeks tegevusteks jääb sellega võrreldes üksnes väike osa koolipäevast. Ja kui me anname õppetunnile ainult õpetuslikud eesmärgid, saavutamegi olukorra, et koolis küll õpetatakse, kasvatamine aga on hoopis tagaplaanil.

Iga õppetund peab õpilasi üheaegselt nii õpetama kui ka kasvatama, seda tuleb tulikirjana igal haridustöötajal silme ees hoida. Tundideks valmistumisel on vaja läbi mõelda mitte ainult see, kuidas kõige paremini teatud teema või programmiosa õpilastele selgeks õpetada, vaid ka see, missugused võimalused on seejuures õpilaste kasvatamiseks. Õpilasi kasvatada saame ja peame me igas tunnis, vastasel juhul ei seisa õpetaja oma ülesannete kõrgusel. Pole õige väide, et mõnede, peamiselt reaalinete tundides ei saa lapsi õppeaine kaudu kasvatada. Keemia, füüsika ja bioloogia kursused avavad õpilastele dialektikaseadused, pakuvad suurepäraselt ainet noorukites nõukogude patriotismi sisendamiseks, ateistlikuks kasvatustööks, materialistliku maailmavaate kujundamiseks. Matemaatikatundides teenib kasvatustööks eesmärki kohalikust elu-olust valitud näidete varal koostatud ülesannete lahendamine, samal pinnal iseseisva töö ülesannete koostamine jpm. Nii et võimalusi õppeaine kaudu kasvatamiseks on igas tunnis küll ja küll, tarvis ainult hoolikalt kõik läbi mõelda ja julgelt katsetada. See ei tohi loomulikult kujuneda «kasvatuslike momentide» tagaajamiseks, vaid kasvatamine peab orgaaniliselt seostuma õpetamisega, sulama õppetunni lahutamatuks ja loogiliseks koostisosaks.

Kasvatuslike eesmärkide ignoreerimist tundides ei saa põhjendada väitega, et programmides ja õpikutes on ülesanded ja faktiline materjal õpilastele teadmiste andmiseks. Lugegem tähelepanelikult programmide seletuskirju, siin on õpetuslikud ülesanded seotud kasvatuslike ülesannetega. Õpetaja kohuseks on kasvatuslikud eesmärgid iga programmeeritud ja õppetunni osas konkretiseerida olenevalt teema sisust ja võimalustest. Ei ole ju mõeldav, et õpikus oleks iga pala, teema või paragrahvi puhul jagatud näpunäiteid, mida parajasti kasvatuslikus osas ära teha. Kui mahukaks siis õpikud paisuksid! Ja unustada ei tohi sedagi, et õpikud on käsiraamatuks õpilastele. Õpetaja ülesandeks on õpikus olev faktiline materjal maksimaalselt ja igas mõttes ära kasutada, siduda seda eluga. Ilma faktideta ei ole mõeldav kasvatustöös edu saavutada.

Õpetamise ja kasvatamise sobitamine ühte süsteemi nõuab ka direktoreilt, õppealajuhatajailt, inspektoreilt ja teistelt õpetajate tööd kontrollivatelt, suunavatelt ja juhtivatelt isikutelt selle küsimuse tulipunkti seadmist. Valdavas enamuses oleme vabanenud aastaid tagasi meie koolides domineerinud tööstilist, et kuulati üksikuid, juhuslikult valitud tunde ja sellisel kogutud tähelepanekute põhjal a'ni hinnang õpetaja tööle. Säärane hinnang kujunes tavaliselt viidakaks, ebaobjektiivseks. Nüüd



kuulatakse mitut tundi järjest, analüüsitakse kirjalikke töid, jälgitakse õpetajat klassijuhatajana jpm. See võimaldab paremini tundma õppida õpetaja töömeetodeid, näha tema töö tulemusi, tema pedagoogipalet üldse. Selline kontrollimine on kahtlemata suur samm edasi, aitab paremini selgitada plusse ja miinuseid iga õpetaja tegevuses. Kuid kahjuks on siinjuures arvestatud eeskätt ikkagi õpetuslikku külge, õppetöö otseseid tulemusi. Kuidas õpetaja kui kasvataja kujundab lastes marksistlik-leninlikku maailmavaadet, kommunistlikku teadlikkust ja ellusuhtumist — see jääb sageli kahe silma vahele.

Õppeprotsessi tõhustamiseks on niisiis tarvis jälgida, kas õpetaja seob oskuslikult õppeaine eluga, meie ehitava igapäeva praktikaga, kas ta õpetab lapsi tegema järeldusi ja üldistusi, mõistma ümbritseva elu nähtusi ja sündmusi. Sageli satub tunni kuulaja vaimustusse metoodiliste võtete tulevargist, mille eesmärgiks on puht õpetuslikud efektid, ega analüüsi tundi sügavamalt, mitmekülgsemalt. Esitagem üks näide geograafia valdkonnast. Teema käsitlemisel kõneldakse detailselt paikkonna geograafilisest asendist, reljeefist, kliimast, taimkattest, loomastikust ja inimeste tegevusaladest. Käsitlus on elav ja huvitav, õpilased tulevad aktiivselt kaasa. Kuid siiski jääb midagi vajaka — nimelt alateemades käsitletu vastastikused seosed: millest on olnud kliima, taimkate, loomastik ja inimeste tegevusala, kas ja kuidas on võimalik inimesel siin midagi muuta ning saavutused selles osas. See poleks olnud enam faktide õppimine, vaid me oleksime saanud panna lapsi nägema ning mõistma looduses valitsevaid seoseid, oleksime neid aine kaudu kasvatanud.

Või teine näide. Kas me kasutasime NSV Liidu majandusgeograafia tunnis täielikult ära kogu õppeaine materjali, kui majanduspiirkonna käsitlemisel näitasime küll inimeste tegevusala, peamisi rahvamajanduse harusid, nende arendamist nõukogude võimu aastail, plaane ja arenguperspektiive tulevikus, kuid ei kõnelnud sellest, mis eesmärgil meie rahvamajanduse arendamine on toimunud ja toimub — inimeste heaolu nimel, kommunismi võidu nimel. Eks arene ka kapitalistlikus maailmas majandus edasi, kuigi hoopis teistel eesmärkidel. Sageli unustame näitamast meie töökas rahvast, kelle käed loovad materiaalseid väärtusi, ehitavad uusi tööstustevõtteid, rajavad uusi tööstusrajoone, ja vennasrahvaste vastastikust abi, sidemeid majanduspiirkondade vahel jne. Kui niiviisi edasi analüüsida, alles siis näeme, kui palju kasvatustlikke motiive me oleme jätnud kasutamata. Ent just nimelt selliselt tuleb analüüsida õppetundi, selle kõiki aspekte.

Iga õpilane peab päeva jooksul koolis saama teatud hulga teadmisi, oskusi ja vilumusi ning kasvatustlikke mõjutusi. Millisel määral see õnnestub, seda peavad koolide juhtijad pidevalt jälgima. On soovitatav (ja ärksamad koolijuhid on seda teinudki), et ühel päeval külastataks ühe klassi kõiki tunde. See räägib kõige kujukamalt, mida õpilased selle päeva jooksul said, millise osa üldiste eesmärkide saavutamiseks andis üks või teine tund (ja õpetaja), milline on distsipliin ja töömeeleolu ühe või teise õpetaja tunnis jpm. Nii ei oleks enam tegemist õpetamise ja kasvatamise ühtsuse jälgimisega ühe õppetunni piires, vaid terve õppepäeva jooksul.

Ka metoodilises töös, olgu see koolisisene, ülerajooniline või -vabariigiline, tuleb võtta tõsiselt päevakorda õpetamise ja kasvatamise ühtsuse nõue. Nagu näitas tänavuste nõupidamiste sektsioonide töö mitmeski rajoonis, arutati seal enamasti õpetamisega seotud probleeme ja kogemusi. Keegi ei eita, et seda polnuks vaja teha. Kuid nägema peab ka medali teist külge, ja nimelt taas seda: mida annab ühe või teise meetodi kasutamine kasvatustlikus mõttes. Me teame, et meetod on täisväärtuslik vaid siis, kui see täidab mõlemad kõnealused ülesanded, liidab õpetamise ja kasvatamise ühtseks protsessiks.

Augustikuu nõupidamistel arutati muu seas ka suvekursustel kuulnud-nähtud. Õigustatult tegid õpetajad kursuste kohta kriitilisi märkusi. Õpilaste kommunistliku kasvatamise tõhustamiseks õppeainete kaudu saavad nad kursustelt hoopiski vähe nõuandeid ja näpunäiteid. Kursuste programmides on küll üldpoliitilisi loenguid, mis avardavad õpetajate silmaringi, kuid puudu jääb sellest, kuidas õpetamisega seoses õpilasi kasvatada. Loengutes metoodika alalt ja töökogemuslikes ettekannetes käsitletakse tavaliselt ikka õpetamisküsimusi. Kuid suvekursustel saadud teadmised peavad kujunema üheks uueks tugipunktiks õpetaja töös. Kursusi korraldavad instantsid peaksid arvestama senini esinenud lünka kursuste programmides ja selle kõrvaldama.

\*

Õpetuse ja kasvatuse ühtsesse süsteemi viimine on keskselt ülesandeks õpetajate ja baridusorganite töös, mis aitab tõhustada õpilaste ideloogilist kasvatamist. Seepärast tuleb haridussüsteemi kõigis astmetes ja lülides osutada sellele maksimaalset tähelepanu.



# ÕPILASTE VAHELISTE ISIKLIKE SUHETE TUNDMAÕPPIMINE JA KUJUNDAMINE

**K**lassikollektiivi kujundamises ja õpilaste kasvatamises on erakordselt suur tähtsus klassikaaslaste vahel tekkivatel väga mitmesugustel suhetel. Selles omavahelises suhtlemises võib eristada kaht põhilist süsteemi.

Esimesse süsteemi kuuluvad suhted, mis tekivad õpilaste kui kollektiivi liikmete vahel, kellel on selles kollektiivis erinev positsioon. Need on kollektiivi vastutavate ja tavaliste liikmete vahelised suhted, aktiivi liikmete vahelised suhted jne. Neid suhteid on meie pedagoogikas ja psühholoogias juba võrdlemisi laialdaselt uuritud.

Teise süsteemi moodustavad õpilaste mitmesugused isiklikud suhted: vastastikune või ühepoolne sümpaatia, püsiv või ajutine meeldimus või vastumeelusus üksteise suhtes. Neid suhteid tunneme veel väga vähe ja meil tuleks need võtta eri uurimise objektiks.

Meie Minskis oleme uurinud internaatkoolide kolmandate ja kuuendate klasside õpilaste omavaheliste isiklike suhete süsteemi. Internaatkooli tingimustes on nendel suhetel veelgi suurem tähtsus kui harilikku tüüpi koolides, sest siin on õpilastel tuttavate arv piiratud ja halba vahekorda klassikaaslastega ei kompenseeri läbikäimine korterinaabritega või mängusõpradega õues. Vigu, mis siin kasvatamisel tehakse, ei paranda enam keegi.

Isiklikud suhted ja positsioonist sõltuvad suhted ei ole üksteisest eraldatud. Neil on oma kindel koostoime ja nad mõjutavad üksteist. Kui õpetaja õpilaste isiklike suhteid ei tunne, on tal raske kujundada kollektiivseid suhteid.

I. KOLOMINSKI

(Minsk)

Kuid isiklike suhete olemusse ei ole kerge tungida. Niisugused üldiselt kasutusel olevad meetodid nagu vaatlus, kirjand ja vestlus annavad nende iseloomustamiseks väga vähe ainet. Asi seisab selles, et need suhted ei ole mõnikord otsesel vaatlusel nähtavad, teiseks ei ole õpilastel enestel oma suhtumisest klassikaaslastesse igakord täit selgust ja nad ei oska vestluses või kirjandis seda edasi anda, rääkimata sellest, et nad sageli ei taha kõrvalseisjat lubada oma puhtisiklike elamuste maailma.

Kui õpilasele mõni klassikaaslastest eriti meeldib, püüab ta alati viibida tema lähedal: temaga koos töötada, mängida, istuda jne. Järelikult saame sellest, kellega üks või teine õpilane püüab seltsida, järeldada, kelle vastu ta tunneb sümpaatiat.

Eriti tähtis igale õpilasele on see, kellega tal tuleb ühes pingis istuda. Koos istuda, see tähendab ju koos õppida, koos arutada (sageli isegi juba tunnis!) mitmesuguseid koolielu sündmusi jne. Internaatkoolis aga tähendab koos istumine ühiselt tundideks ettevalmistumist, üheskoos korrapidamist jne., ühesõnaga, õpilase kogu maailma.

Sellest lähtudes kasutasime uurimi-



sel järgmist võtet: õpilastele tehti ettepanek valida ise endale pinginaaber. Õpetaja või kasvataja ütles lastele:

«Sellel õppeveerandil ma tahaksin teid pinkidesse istuma panna teie endi soovi kohaselt. Sellepärast kirjutage paberile selle õpilase nimi, kellega te esmajärjekorras tahaksite koos istuda, seejärel teise õpilase nimi, kellega te meelsasti istuksite siis, kui esimesega ei saa istuda, ja siis veel kolmas nimi juhuks, kui kahest esimesest kummagagi pole võimalik koos istuda.»

Nii saadi andmeid õpilaste isiklike suhete iseloomustamiseks. (Seejuures on väga oluline, et nende suhete kohta ei esitataks õpilastele otseseid küsimusi. Nad ei oskakski veel niisugustele küsimustele vastata.)

Esiteks saame nii teada, kes kellele meeldib, ja andmeid karakteristika jaoks, missugune on iga õpilase koht õpilastevaheliste isiklike suhete süsteemis. Selle koha näitajaks on nende õpilaste arv, kes avaldavad soovi temaga ühes pingis istuda.

Selle järgi, kuidas klassikaaslased kedagi pinginaabriks valisid, jaotasime õpilased nelja rühma:

I (kõrgeimasse) rühma arvasime lapsed, keda olid valinud 6 või rohkem õpilast;

II rühma — need, keda olid valinud 3—5 klassikaaslast;

III rühma kuulusid lapsed, kellega soovisid istuda ainult 1—2 klassikaaslast, ja

IV rühma need, kellega keegi ei tahtnud istuda.

Kahe viimase rühma, eriti neljanda rühma lapsed on klassis ebasoosingus. Nad kaaslastele kas üldse ei sümptiseeri või meeldivad ainult väga vähesetele.

Sel viisil saame veel teada, kas õpilased ka vastastikku meeldivad, kas see klassikaaslane, kelle õpilane valis, tahab temaga ühes pingis istuda.

Kui katset korrata teatud ajavahe-mike järel (seda me tegimegi), võib saada andmeid õpilaste vastastikuste suhete püsikindlusest.

Peale selle tegime veel niisuguse katse, kus õpilane ei väljendanud oma suhtumist klassikaaslastesse sõnades, vaid teatud tegevusega, teoga. Iga õpilane sai kolm asja (kolmandates klassides veepildid, kuuendates postkaardid), mis ta siis oma kolmele armsamale kaasõpilasele edasi pidi andma.

Kõrvutades tulemusi, mis me saime kahel eespool kirjeldatud viisil, nende tulemustega, mida andsid teised meetodid (vaatlus, vestlus ja kuuendates klassides kirjandid), saime materjali õpilaste isiklike suhete karakteristika jaoks.

Kas niisugune õpilaste tundmaõppimine on otstarbekohane? Kogenud õpetaja, kes on klassiga pikemat aega töötanud, tunneb võib-olla ilma seesuguste eksperimentideta kogu lastevaheliste isiklike suhete süsteemi? Selle kindlakstegemiseks palusime, enne kui asusime eksperimenteerima, õpetajaid ja kasvatajaid iga õpilase nime kohale kirjutada kolme tema klassikaaslase nimes, keda ta nende arvates võiks soovida endale pinginaabriks. Nende andmete ja samal päeval toimunud õpilaste küsitluse tulemuste kõrvutamine näitas, et isegi head pedagoogid, kes on klassiga töötanud mitu aastat, võivad suuresti eksida. 60—80 protsenti vastustest olid valed. Eksitakse nii selles, kes kellele sümptiseerib, kui ka õpilase kohas vastastikuse isikliku suhtumise süsteemis. Tihti peale määravad õpetajad kõrgeimasse rühma niisuguseid õpilasi, kellel ei ole klassikaaslaste hulgas poolehoidu, või jälle madalamaisse rühmadesse üldiselt tunnustatud õpilasi.

Ilmnes ka, et pedagoogide arvamused on mõnikord väga subjektiivsed: kaks õpetajat, kes töötavad ühes klassis, annavad õpilaste isikliku suhtumise kohta täiesti erineva karakteristika.

Seega ei saa õpetajate arvamused õpilaste vastastikusest suhtumisest asendada nende suhete spetsiaalset tundmaõppimist.

Õpilaste suhtumine klassikaaslastesse on väga individuaalne: ühe vastu



tunnevad nad suuremat, teise vastu vähemat sümpaatiat, kolmanda suhtes on nad ükskõiksed ja neljas on neile vastuvõtmatu. Selle tõttu on kõigis klassides õpilasi, kellel on õpilastevahelise isikliku suhtumise süsteemis eriline koht. Kõigis uurimise all olnud klassides olid umbes pooled õpilased soositavate olukorras, teisele poolele kuulus kas väheste poolehoid või nad ei olnud kellelegi sümpaatsed.

Väga tähtis on, et õpetaja ja kasvataja teaksid iga õpilase kohta isikliku vastastikuse suhtumise süsteemis, sest sellest oleneb paljuski tema isiksuse kujundamine. Kui õpilane on teiste poolt armastatud, kujuneb ta iseloom seltsivaks, heatahtlikuks, kollektiivseks. Selline õpilane tunneb end klassis niisuguses olukorras, mida A. Makarenko nimetas kaitstud olukorraks. Kõik see avaldab soodsat mõju tema õpeedukusele ja distsipliinile.

Ja vastupidi, kui õpilane ei leia teiselt poolehoidu, kui teda ei armastata, võivad tal tekkida negatiivsed iseloomujooned: süngus, kinnisus, umbusklikkus. Ta tunneb end mahajäetuna, teistest eraldatuna. See võib teda klassist ja koolist eemale tõugata. Ebasoosingu sisse sattunud lapsed püüavad sageli leida endale kaaslast väljastpoolt kooli, millel aga võivad olla kurvad tagajärjed.

Õpetaja, kui ta märkab klassis niisuguseid õpilasi, peab katsuma neid teistega sobitada, aitama neil paremat seisundit saavutada. Selleks on tarvis teada, mis garanteerib õpilasele isikliku vastastikuse suhtumise süsteemis nii- või teistsuguse seisundi. Meie andmeil oleneb see ühelt poolt õpilase õpeedukusest ja isiklikest omadustest, teiselt poolt aga nendest nõuetest, mida selles klassis isiksusele esitatakse. Harilikult soositakse neid, kes õpivad hästi, on andekad ning kaaslastega suhtlemises heatahtlikud ja tasakaalukad. Säärased omadused aga, nagu madal üldise arenemise tase, seltsimatus, riia-kus, jonnakus ja kapriissus, halvendavad õpilase seisundit vastastikuste

suhete süsteemis. Tuleb märkida, et internaatkooli ühiselu tingimustes esitavad õpilased oma kaaslastele mõnes suhtes suuremaidki nõudeid kui harilikku tüüpi koolis. Esmajoones käib see puhtuse ja korralikkuse, õpilaste hügieeniliste harjumuste kohta. Kui õpilane on kasimatu, kui tal on ebaseetelised harjumused, hakkavad teised temast eemale hoiduma. Siin avaldub põhimõte: selleks, et õpilased tajuksid isiksuse ühe või teise omaduse tähtsust ja vajalikkust, on oluline näidata seda neile elu enda nõudena.

Nõuetes, mida esitavad üksteisele kolmanda ja kuuenda klassi õpilased, võib täheldada mõningaid erinevusi. Alklasside õpilased peavad õpeedukust palju tähtsamaks kui 6. klassi õpilased. Viimastel hakkavad kaaslaste valikul peosa etendama moraalsed omadused.

Nõuded, mis lastel üksteise vastu on, sõltuvad ka klassis tehtava kasvatus-töö kvaliteedist. Klassides, kus kasvatus-töö on heal järjel, on õpilased kaaslaste hindamisel nõudlikumad.

Järelikult tuleb selleks, et aidata õpilasel omandada klassis hea maine, eelkõige välja selgitada, millest on tingitud tema ebasoosing: kas tal on tööpoolest ebaseeldivaid iseloomujooni või ei oska klassikaaslasted teda õigesti hinnata. Vahel on kaasõpilasesse halvustava suhtumise põhjuseks pedagoogi enda taktivaene käitumine selle õpilase suhtes. Ebaõnnestunud repliikidega, mõtlematute kriitiliste märkuste või mõõdotundetud kiitmisega võib õpetaja tahtmatult esile kutsuda teiste õpilaste halvustava suhtumise.

Vahel juhtub, et klassis väljakujunenud isiklike suhete süsteemis saab tunnustuse osaliseks õpilane, kes õpetaja arvates pole seda ära teeninud. See näitab, et lapsed ei ole üksteise suhtes küllalt nõudlikud või et õpetaja selle õpilase hindamises eksib. Meie katse andmeil näiteks oli kolmanda klassi õpilane S. N. klassikaaslaste hulgas väga armastatud. Samal ajal andsid pedagoogid talle negatiivse





Vaida 8-klassilise kooli õpilased on ettenägelikud perenaised. Mitmed suve ja sügise annid säilitatakse pudelites ja purkides talvise toidulaua mitmekesistamiseks.

O. Mõltuse foto.



iseloomustuse. Tuli välja, et see andekas ja algatusvõimeline poiss kulutas oma energiat ja elavat fantaasiat iga-sugustele üleannetustele. Kui ta aga hiljem valiti rühmanõukogu esimeheks, s. t. kui ta saavutas kollektiivis sama positsiooni, mis tal oli juba isiklike suhete süsteemis, sai temast õpetaja tõeline abiline.

Sellega jõudsimegi küsimuse juurde, missugune seos on klassis kollektiivi struktuuri ja isiklike suhete struktuuri vahel. Mida parem on kasvatustöö ja mida paremini on organiseeritud õpilaste kollektiivne tegevus, seda rohkem vastavad need kaks struktuuri teineteisele. Hästi organiseeritud klassides kujunevad õpilaste vahel laialdasemad ja kindlamad isiklikud suhted. Siin vastab õpilaste ametlik seisund kollektiivis nende tegelikule seisundile isiklike suhete süsteemis. Nii kuulub aktiivi liikmetele — rühmajuhthidele, rühmanõukogu liikmetele, klassiorganisaatoritele jt. — paljude klassikaaslaste

sümπαatia. See muidugi aitab neil saada tõelisteks kollektiivi juhtideks.

Halvasti organiseeritud klassides seevastu võib täheldada vastuolu õpilase seisundi vahel kollektiivis ja isiklike suhete süsteemis. Õpilane on näiteks salgajuht või rühmanõukogu esimees, kaasõpilased aga ei armasta teda ja avaldavad harva soovi temaga suhelda. Selle õpilase ametlik seisund läheb lahku tema tegelikust seisundist.

Et niisugust olukorda ei kujuneks, tuleb aktiivi moodustamisel tingimata arvestada õpilaste-aktivistide tegelikku positsiooni klassis kujunenud isiklike suhete süsteemis. Peab aga arvesse võtma, et iga kord siiski ei saa õpilasest, kes paljudele klassikaaslastele sümπαatiseerib, head salgajuhti või klassiorganisaatorit. Tal võib näiteks puududa selleks vajalik organiseerimisvõime.

Teiselt poolt jälle võib mõni õpilane, keda paljud klassikaaslased ei salli, väga hästi aktiivi sobida. Teda või-



dakse mitte armastada tema printsi-  
piaalsuse ja nõudlikkuse pärast. Seda  
võib kergesti ette tulla klassides, kus  
pole veel välja kujunenud ühiskond-  
likku arvamust. Igal konkreetsel juhul  
tuleb otsida eri lahendust. Õige  
lahenduse eeltingimuseks on aga õpi-  
lastevaheliste suhete tundmine.

Isiklike suhete struktuur klassis sõl-  
tub mitte ainult iga õpilase seisundist  
nende suhete süsteemis, vaid ka vas-  
tastikusest sümpaatiast, mis klassikaas-  
lasi seob. Isiklikud suhted õpilaste vahel  
tingivad formaalselt fikseerimatute  
rühmituste olemasolu, mis võivad eksis-  
teerida kõrvuti niisuguste struktuuri-  
liste üksustega nagu salgad, tähekesed  
jt. Need rühmitused tulevad eespool  
kirjeldatud uurimismeetodite kasuta-  
misel selgesti ilmsiks: mingi rühmituse  
liikmed valivad alati vastastikku üks-  
teist ja väga harva teisi õpilasi. See-  
sugune «mikrokollektiiv» võib etendada  
klassi elus ja õpilaste isiksuse kujune-  
misel erakordselt suurt osa.

Võib juhtuda, et rühmituses kujuneb  
välja oma moraal, mis on vastuolus  
kollektiivi ja pedagoogide nõudmistega.  
Sel juhul kerkib õpilaste ja õpetajate  
vahele otsekui mingi emotsionaalne  
barjäär, mis takistab õpilastel õpetaja  
nõudmisi õigesti vastu võtta. Siit ilm-  
neb, kui tähtis on niisuguste rühmi-  
tuste olemasolu ja koosseisu õigeaeg-  
selt kindlaks teha ning välja selgitada  
õpilased, kes küll veel rühmitusse ei  
kuulu, kuid selle poole kalduvad. See  
aitab leida teid kas rühmitusele lõpu  
tegemiseks ning tema liikmete paljas-  
tamiseks üksteise ja kogu klassi silmis  
või siis tema tegevuse suunamiseks  
kollektiivi hüvanguks, näiteks kui  
usaldada asjaosalistele neid huvitavaid  
kasulikke ülesandeid.

Seda laadi rühmitused pole meie  
koolis siiski isiklike suhete struktuuri  
põhiüksusteks, nagu nad on seda  
kodanlikus koolis. Niisuguseid grupeer-  
inguid pole kaugeltki kõigis klassides  
ja seal, kus neid esineb, kuulub nen-  
desse õpilaste vähemus.

Rühmitused võivad etendada klassis

ka positiivset osa, mis jällegi oleneb  
kasvatustöö tasemest. Omavahelise  
suhtlemise põhiüksuseks klassis on,  
nagu uurimus näitas, niinimetatud  
suhtlemisringid. Iga õpilase  
suhtlemisringi kuuluvad need klassi-  
kaaslased, kelle vastu ta tunneb süm-  
paatiat ja keda ta teiste hulgas eelis-  
tab. Esimesse, õpilasele kõige täht-  
samasse suhtlemisringi kuulub tavaliselt  
2—3 klassikaaslast, kelle suhtes ta  
tunneb kindlat ja püsivat poo-  
lehoitu. Neid kaaslasi valib ta kõigis  
või peaaegu kõigis katsetes, mis klas-  
sis tehakse.

See esimene suhtlemisring kuulub  
omakorda teise, laiemasse ringi, mis  
hõlmab kõiki klassikaaslasi, kes õpi-  
lasele sümpatiseerivad. Nagu meie uuri-  
mus näitab, kuulub sellesse ringi tava-  
liselt 7—8 õpilast.

Loomulikult ei kujuta need suhtle-  
misringid endast midagi tardunut ja  
muutumatu. Nad on vastastikuses seo-  
ses: mõni õpilane võib esimesest rin-  
gist üle minna teise, ja vastupidi.  
Mõlema ringi koosseis uueneb nende  
klassikaaslaste arvel, kes senini selle  
õpilase suhtlemisringi ei kuulunud.

On selge, kui tähtis on pedagoogil  
tunda õpilaste mõlemat suhtlemisringi.  
Siis on tal teada, kellega klassikaas-  
lastest tahab iga õpilane sõbrustada,  
keda ta matkib, kes avaldab talle kõige  
rohkem mõju ja keda ta ise mõjutab.  
Kui õpetaja tunneb isiklikke vastasti-  
kuseid suhteid, saab ta seda sihikind-  
lalt ümber kujundada, paremaks  
muuta.

Kuidas seda teha? Esiteks, teades,  
kes õpilastest on kõigi teistega teises  
suhtlemisringis, saavad õpetaja ja  
vanempioneerijuht paremini kindlaks  
määrata pioneerisalkade koosseise.  
Teiseks, ja see on peamine, tuleb sal-  
kade tegevust korraldada nii, et las-  
tel tekiks ja tugevneks vastastikune  
sümpaatia, et nad sõbruneksid. Sest  
õpilastevahelised isiklikud suhted,  
kuigi need ei ole otseselt nähtavad  
ega avaldu otseses kiindumuses ükstei-  
sesse, sõltuvad lõppkokkuvõttes laste



ühise tegevuse organisatsioonist. Hästi organiseeritud klassides on õpilaste omavahelised suhted kindlad ja püsivad.

Me rääkisime siin ainult ühest osast küsimustest, millega me õpilastevaheliste isiklike suhete uurimisel tutvusime. Kuid juba öeldustki piisab järeldamiseks, et niisugune uurimine on vajalik ja selle tulemusi on otstarbekas kasvatustöös arvestada.

Eriti suur kasu peaks kirjeldatud võtetest olema nendel õpetajatel, kes

hakkavad õpetama uutes, neile tundmata klassides. Lihtsa võttega (näiteks pinginaabri valik) saavad nad mitmekülgset informatsiooni õpilastevahelistest isiklikest suhetest. Õpetaja hakkab klassi nägema nii, nagu oleks ta temaga juba mitu aastat töötanud. See võimaldab tal edukamalt täita noore põlvkonna kommunistliku kasvatamise ülesandeid, mis koolile esitab Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm.

---

# Individuaalne lähenemine õpilastele

L. ANDRE,

*Kolga-Jaani 8-klassilise kooli õpetaja*

Kaheksaklassilises koolis on mahajäämusega võitlemine tõsiseks probleemiks, mille raskusi olen ise küllalt tundnud.

Meil peetakse normaalseks, et käsitletav uus materjal saaks õpilastele põhiliselt selgeks juba tunnis. Kui õpetajal on tund üksikasjadeni läbi mõeldud, võib ta selle eesmärgi enamasti täita. Juhtub aga ka seda, et tunnid on küll head, ent paljud lapsed siiski ainet ei oska. Tekib mahajäämus.

Miks?

Põhjusi on palju: õpilase sagedane puudumine koolist, halb tervis, ebasoodsad õppimistingimused, hajuv tähelepanu, halb mälu, mugavus, laiskus, eesmärgi puudumine, vähene enesedistsipliin jne.

Vastav põhjus on vaja kindlaks teha. Õpetaja peab suhtuma õpilasesse nagu hea aednik oma hoolealustesse. Kõigile ei saa läheneda ühe šablooni järgi, vaid tuleb olla paindlik, mõista ja tunda iga last.

Õpilasi aitab tundma õppida nende käitumise jälgimine. On vaikkeid, elavaloomulisi, korralikke, lohakaid, püüdlikke ja ükskõikseid lapsi. Ühed on visad, mitte eriti andekad, ja saavutavad suurte jõupingutustega rahuldavaid või häid tagajärgi, teised sealsamas hoiuvad igasugusest pingutusest.



On tarvis õpetajate koostööd. Vestluses kolleegidega on mu tähelepanu mõnikord juhitud asjaoludele, mida ma ise pole veel jõudnud märgata. Eriti hästi peaksid oma klassi õpilasi tundma klassijuhatajad. Teistel õpetajatel on õpilaste tundmaõppimiseks tingimata vaja vestelda klassijuhatajatega.

Tarvilik on samuti tihe side lastevanematega. Tuleb teada saada, kuidas last on senini kasvatatud ja kuidas seda parajasti tehakse. Varase lapsepõlve muljed ja harjumused on lapse arengus väga olulised ning jätavad lapsed tugevaid jälgi. Kui need on olnud negatiivsed, tuleb last ümber kasvatada. Kodu mõju on suur ka kooliealisele lapsele.

Vanemate jutusse oma laste kohta suhtutagu muidugi ettevaatusega. Kui lapsevanem kiidab oma last üldsõnaliselt — hea laps, vaadatagu, mida ta ise heaks peab. Et laps suhtub õppimisse ükskõikselt, see mõnda lapsevanemat ei häiri.

Kirjandeiski ilmnevad sageli laste iseloom, huvid, püüdlused, kuid ka mitmesugused õppetööd häirivad või pidurdavad asjaolud. Olen lasknud kirjutada kirjandeid teemadel: «Kelleks tahan saada», «Ta on mulle eeskujuks», «Oli tore päev», «Minu meeldivaim raamat», «Minu lemmikharrastusi» jt. Kuigi me neid põhjalikumalt ei analüüsi, tundub, et lapsed kirjutavad üsna siiralt sellest, mida nad mõtlevad. Näiteks: autojuhiks soovitakse saada seepärast, et tore on sõita või on eeskujuks mõni tuttav autojuht; masinistiks seepärast, et masinad meeldivad jne.

Olen kasutanud koguni otsest küsitlemist, vastamist lehekestele. Võidakse arvata, et lastele seline «aruandmine» ei meeldi, kuid olen kogenud vastupidist: küsitlus tekitab lastes elevust ja nad vastavad meelsasti. Küsitluslehekesi aga varjatakse üksteise eest ja need antakse kiiresti ära. Võrreldes vestlustest, kirjandeist ja õpilaste jälgimisest saadud muljet ülevaatega lehekestest, selgub, et vastused on üldiselt läbimõeldud ja otsekohesed. See on hea täiendav materjal laste tundmaõppimisel, et osata õpilastele läheneda, neid suunata, nendega kohaneda, neist aru saada, sest alles siis on loota, et õpilane õpetajat usaldab ja austab, milleta ei saa ju kujutledagi edu õppe- ja kasvatustöös. Toon näitena küsitluslehe, millel on kuus punkti: 1. Kelleks tahad saada? 2. Mida teed meelsasti vabal ajal suvel? 3. Mida teed meelsasti vabal ajal talvel? 4. Missugune õppeaine meeldib sulle kõige enam? 5. Kes on sulle eeskujuks? 6. Milliseid raskusi on sul olnud enesekasvatamisega? Vastasid 34 õpilast 5., 6. ja 7. klassist, neist 22 poissi ja 12 tütarlast.

Vastustest selgus, et populaarseim elukutse on autojuht. Üldse eelistatakse ameteid, mille õppimiseks ei tarvitse kuigi palju koolis käia.

Küsimusele «Mida teed meelsasti vabal ajal suvel?» vastati mitmeti. Poisid veedaksid suvist aega kõige meelsamini mõne veekogu ääres, tütarlapsed loeksid juturaamatut. Keegi ei õpiks.

Talvel meeldiks neil aega veeta kõige rohkem suusatades, raamatut lugedes, sportides jne.

Küsimusele «Missugune õppeaine meeldib kõige enam?» paistab olevat olnud raske vastata. Sageli on märgitud ühe asemel kaks või kolm õppeainet. Poistele meeldis kõige enam tööõpetus, tütarlastele — ajalugu. Aineid, mis lastele hästi ei meeldi, on raskem õpetada ja õpetaja peab erilise hoolega kasutama kõiki vahendeid, mis huvi ärataksid.

Küsimusele «Kes on sulle eeskujuks?» antud vastustest selgus, et kõigil õpilastel pole veel eeskujusid. Paljudele on eeskujuks isa või ema. Sellest nähtub, kui tähtis osa on kodul ja kui oluline on kodu ning kooli koostöö. Sageli tulebki lapse halva edasijõudmise põhjust otsida kodust, kus vahel ei saada aru õppimise vajadusest, soodustatakse loolemist või koormatakse lapsi üle tööga.

Olen püüdnud lapsi suunata ka oma käitumise jälgimisele, soovitanud teha igal õhtul päeva kohta lühikokkuvõtte, märkida, kas on jäädud iseendaga rahule jm. Nii saavad lapsed ülevaate, kuidas edeneb nende enesekasvatamine ja paraneb õppeedukus. Paljud



õpilased on märkmeid teinud iga päev, mõned nädala kohta ja perioodiliselt. Paistab, et sellest on olnud kasu.

Sedasama olen rääkinud teistegi klasside õpilastele. On see ju suur saavutus, kui laps end pisutki hakkab jälgima.

Küsitluslehtede põhjal on õpilastel enesekasvatamisel raskusi küllalt. Poisid on hädas sellega, et nad ei taha õppida. Mängud ja sport on ahvatlevad ning kipuvad täitma tervet õhtupoolikut. Tütarlapsed tunnistavad avameelselt, et nad on kõige rohkem mures oma liigse jutukuse pärast, mille tagajärjel tekivad sageli omavahelised pahandused. Selles kõiges ilmneb vähene enesedistsipliin.

Kui tunneme lapse psüühilisi omadusi ja tema mahajäämuse põhjusi, on meil olemas baas, millest lähtudes hakata võitlema ebaedukuse vastu.

On väga tähtis, et laps teadlikult õpiks ja õppida tahaks. Elu eesmärk seatakse tavahiliselt üsna varakult ja nii see peabki olema: on tarvis tiivustavat õhinat. Isegi 5. klassi õpilane teab, kelleks ta tahab saada. Kui ta veel sellele pole mõelnud, tuleks ta mõtlema panna.

Eesti NSV üldhariduslike koolide 5.—8. klassi õpilaste kutsevaliku juhendis öeldakse: «Õpilaste vastavate teadmiste ja kutsealadesse suhtumise kujundamist tuleb alustada juba keskmisest koolieast, s. o. 4.—5. klassis. Kutsevaliku suunamine peab toimuma mitte frontaalse õpilaste mõjutamisena, vaid individuaalse lähenemisega igale õpilasele.»

Olen püüdnud, et õpilased ei teeks kutsevalikul vigu, nagu kiindumine mingisse elukutsesse mõne selle ala töötaja autoriteedi või meeldivate omaduste tõttu, õppeaine samastamine elukutsega, orienteerumine kutseala meeldivatele välisomadustele, ei märgata, missuguseid võimalusi pakub teatav kutseala võimete, oskuste ja teadmiste edasiarendamiseks, oskamatus näha, missugusel alal töötamiseks omatakse kõige enam võimeid, orienteerumine huvidele, füüsiliste omaduste ja defektide ignoreerimine.

Üks tütarlaps näiteks seadis endale eesmärgiks õppida autojuhiks, kuid ta kuuleb väga halvasti ja peab klassiski sellepärast istuma esimeses pingis. Ta on väga hajuva tähelepanuga ja aeglase reageerimisvõimega. Selgitasin talle, missuguseid nõudeid esitab autojuhi elukutse, ja soovitasin ümber mõelda.

Mõni väga andekas õpilane valib vahel jälle liiga kergesti saavutatava eesmärgi, mille puhul jääb vähe võimalusi võimete arendamiseks. Selliseid õpilasi olen õhutanud püüdma enam, mis nõuaks pingutust ja kogu võimete mobiliseerimist.

Kui õpilane on mõelnud selle üle, kelleks ta tahab saada, mõistab ta ka, et eesmärki ei saavutata teadmisteta. Igal sammul elus on tarvis ju vähemalt 8-klassilist haridust.

Õpilane O. tuli 5. klassi üsna kesiste eelteadmistega. Algklassides oli ta sageli klassikursust kordama jäänud. Ka 5. klassis ei tahtnud õppimine kuidagi edeneda. Vesteldes temaga tuleviku eesmärkidest, selgus, et ta tahab saada traktoristiks ja arvab, et selleks pole raamatutarkust üldse vaja, et koolis peab käima ainult koolikohustuse täitmiseks. Ta tundis kolhoosis üht neljaklassilise haridusega noormeest, kes töötas traktoristina.

Seletasin, et see noormees töötab traktoristina ajutiselt, kutsetunnistuse taotlemiseks on vaja rohkem eelteadmisi. Poiss kuuliski varsti, et see noormees kahetsevat kunagist koolikohustuse täitmist hoidumist, sest neljaklassilisest haridusest ei piisanud talle traktoristikutse omandamiseks. Ja õpilane O. otsustaski edasi õppida.

Olen juhtinud õpilaste tähelepanu sellele, et paljud keskkoolilõpetanud siirduvad kolhoosidesse ja mujale näiliselt lihtsale tööle, kuid kõikjal vajatakse avara silmaringiga ja arenenud inimesi. Ei saa enam läbi esiisadeaegse aabitsatarkusega, vaid tuleb olla oma ajastu vääriiline.

Harva leidub poisse, kellele meeldib kirjutamine. Õpilasel K-l oli eriti raskusi õigekirjaga ja keeleõppimisesse suhtus ta ükskõikselt. Kord spordivõistlustel sai ta tuttavaks ühe teise kooli õpilasega, kellega sõbrunes kiiresti ja otsustas astuda kirjavahetusse.



Suur oli aga õpilase K. hämmastus, kui ta sai teada, et sõber oli tema kirjas leidunud ränkade vigade üle naernud ega tahtnudki enam kirjavahetust jätkata. Poiss jäi tõsi-seks ja hakkas pikkamisi aru saama, et tema senine suhtumine õppimisesse oli väär. Eakaaslase ootamatu järsk laitus ja terav kriitika panid poisi mõtlema. Ta sai omal nahal tunda, et elu võib nõuda teadmisi päris ootamatult.

Lapsed on uhked, kui nende tööd ilmuvad seinalehes. Olen püüdnud leida ka nõrgemate õpilaste tööd midagi avaldamiseks sobivat, et innustada ja julgustada autoreid.

Ühest perekonnast käivad koolis kaks last, poiss ja tüdruk. Poisil on õppeedukus üsna hea, tütarlaps tuleb kuidagi toime. Vanematega vesteldes selgus, et poiss peaaegu ei vaatagi kodus raamatutesse, kõik on saanud selgeks juba õppetundides. Tütarlaps töötab palju, on püüdlük ja pole süüdi oma halvavõitu vastustes. Olen püüdnud sellesse õpilasesse suhtuda eriti tähelepanelikult, teda abistada, olla temaga kannatlik, suunata, märkida tunnustavalt iga saavutust, et ta võiks rõõmu tunda oma pingutuste üle, näha, et püüdlükus pole olnud asjatu. Tundides olen silmas pidanud, et ta suudaks käsitletava sammu pidada, seda mõista.

Õpilane K. on tundides väga rahutu ega jälgi seletusi. Vahetunnis on tal alati teiste õpilastega õiendamist: küll on mõni teda müksanud, lasknud kummiribakesega nipsu jne. Alati ta hädaldab ja kaebab, kuid ikka selgub, et tema ise on olnud pahanduse algataja. Kui kellelgi läheb mõnes suhtes halvasti, tunneb ta kahjurõõmu ja parastab. Tema jälgimisel selgub, et ta mõtted on põhiliselt seotud kiuslemisega, seda on märganud ta vanemadki.

Olen temaga palju rääkinud, näidanud, kui tühine ja väiklane on selline käitumine. Halb olla on sageli kergem kui hea olla. Kas ta tahab silma paista, tähtis olla oma kiuslemistega? Niisugune mulje võib igatahes jääda. Kas ta siis tahab näida väiksemana, kui ta tegelikult on? Muidugi ei taha. Silma paista tuleb heaga. See on raske, seda igaüks ei oskagi. Poiss on hakanud selle üle mõtlema.

Olen märganud, et käitumine on tihedas seoses õppeedukusega. Kui paraneb käitumine, on loota edasiminekut ka õppetöös. Ja vastupidi.

Oleme vestelnud raskuste ületamise võlust. Elus kohtame mõndagi ülesannet, mille täitmine on tülikas ja ebameeldiv. Kui oleme selle vajalikkuse endale selgeks teinud, hakkame pihta. Töö sooritamise jooksul võib meie suhtuminegi muutuda. Kui on tarvis, tuleb täita ka neid ülesandeid, mis ei meeldi. Eesmärgi taotlemisel on vaja visadust.

Sageli olen rääkinud lastele Lenini surematust eeskujust, paljudest kangelastest ja tööeesrindlastest. Ka meid ümbritsevas elus, kui osata vaadata, leiame tublisid inimesi, kes on visa tööga saavutanud häid tulemusi. Kohtumistesse tööeesrindlastega suhtuvad lapsed soojalt ja huviga. Eeskujuks on ka püüdlükud ja tublid õpilased. Olen püüdnud neist jutustada kaasõpilastele, kuidas nad õpivad, missugune on nende päevarežiim ja kuidas nad veedavad vaba aega.

Tavalised pahed lastel on hooletus, laiskus ja järjekindlusetus, millele liitub varem või hiljem mahajäämus.

Töös olen ise püüdnud olla järjekindel. Päeva jooksul koguneb õpetajal meelepidamiseks paljusid pisiasju: mõnel õpilasel on üks või teine vihik korratu, mõni töö tege-mata jne. Igaks juhuks kannan need asjakesed oma märkmikku ja tööpäeva lõpul vaatan, kas ma pole unustanud millegi täitmist kontrollida. On halb, kui õpetajal endal juhtub midagi meelest minema. Siis loodavad õpilased, et ehk unustab ta veel teinegi kord, ja käituvad vastavalt.

Hooletud, pingutusi kartvad ja järjekindlusetus õpilased vajavad eriti tihedat kontrolli ja järelevalvet. Seda tuleb silmas pidada nii koolis kui ka kodus.

Sidemete loomisel kodu ja kooli vahel etendavad olulist osa lastevanemate lektorium, klasside lastevanemate koosolekud ja lastevanemate üldkoosolekud. Kuid just need lapsevanemad, kes peaksid eriti kuulama pedagoogilisi ettekandeid ja vastavateemalis-



*Eesti NSV pioneeride-matkajate seekordsel kokkutulekul Vändra lähedal Mädaras loodi uusi sõprussidemeid. Pildil: Riia Pioneeride Palee võistkonna liikmed vahetamas adresse meie pioneeridega.*

*A. Rammo foto*



test arutlustest osa võtma, ei ilmu sageli koosolekuile. Niisiis tuleb nendega vestelda peamiselt individuaalselt kodude külastamisel.

Erilist tähelepanu osutatagu mahajääjatele ka internaadi õppimistundides ja tundide lõpul kontrollitagu nõrgalt edasijõudvaid õpilasi. Juba teadmine, et kontrollitakse, stimuleerib neid hoolsamalt tööle. Muidugi pole ime, et laps võib istuda, raamat lahti, ilma et ta sealt midagi loeks või endale meelde jätaks. Kontrollima ja abistama saab rakendada ka pioneeriatektiivi, see ei tohi aga kujuneda töö äratemiseks abistajate poolt.

Järjekindlusetuse ja hooletuse põhjus peitub tihti selles, et last huvitab miski muu palju rohkem kui õppimine. Kuigi õpilane vestluses õpetajaga nõustub, et tarvis on alati teha kõik korralikult, ununeb see varsti, sest pole tekkinud veendumust ja selle baasil harjumust, nii et ta lihtsalt ei saaks kohustusi täitmata jätta, süda valutaks. Seda südamevalu oleks tarvis!

Vahel aga võib esineda päris ootamatusi.

Kirjutamine ja vihikute korrashoidmine ei meeldi üsna mitmetele lastele, eriti pois-tele. Üks 5. klassi poiss paistis selle poolest iseäranis silma. Ikka juhtus nii, et tunniks oli tegemata väike harjutus, mille kirjutamine nõudis üsna vähe aega. Ettekäändeid leidis tal alati: kord olevat ta läinud koju ja vihik jäänud kooli, siis ümberpöörduvalt — poiss koolis ja vihik kodus, mõnikord polnud vihikut olemaski jne. Ka kontrolliva iseloomuga tööd olid halvasti tehtud. Hakkasin nõudma, et ta teeks kirjaliku harjutuse koolis kohe samal päeval, kui see õppida anti, kuigi võib-olla järgmiseks päevaks seda



vaja ei läinud (polnud vastavat tundi). Nii saavutasin suure vaevaga, et harjutus oli tunniks kuidagiviisi tehtud, rahuldava hinde vääriliseks osutus see aga harva.

Vestlesin õpilasega tõsiselt. Küsisin, kas ta siis õppimise vajadusest tõesti aru ei saa ja kas ta tahab jääda klassikursust kordama. Ei, seda poiss ei tahtnud. Aga miks ikka selline vastuvoolu sõudmine? Laps imestas: kas «kolme» ei saa, suuliselt on ta ju enamasti rahuldavalt vastanud, mis see kirjalik loeb. Minule oli omakorda üllatuseks, et võidi nii arvata. Kirjalike tööde tähtsusest ka hinde osas oli ju juttu olnud. Vastastikuse mõistmise alal sai astunud pikk samm ja olukord hakkas paranema.

Huvi puudumine õppimise vastu võib olla tingitud ka ebaõnnestunud ja igavatest tundidest. Iga õpetaja eesmärgiks on muidugi anda võimalikult häid tunde.

Mulle tundub, et üks olulisemaid tegureid mahajäämuse likvideerimisel on lapse enese püüd olukorda parandada. Alati ei tule see iseenesest, vaid õpetaja peab täitma suure ja keerulise ülesande — venema last õppimise vajaduses, abistama teda konkreetsete eesmärkide püstitamisel ja takistuste kõrvaldamisel.

Et mõjutada last korralikult töötama, on vaja talle individuaalselt läheneda, on vaja teda tunda. Kannatlikult tuleb otsida ja arendada seda head, mis ei puudu kelleski, ükskõik kui varjatult see vahel ka esineks.



Lingvistika ja metoodika — mõisted, mis peaksid olema teineteisega kõikjal seotud, kuid mille vahele on kerkimas hiina müür; ometi on maailmakuulsad lingvistid F. Fortunatov, L. Štšerba, O. Jespersen jt. olnud ka ületamatud metoodikud.

Eesti NSV-s kipub lingvistika minema oma teed, keelte õpetamise metoodika ajab aga visalt oma vagusid; lingvistid uurivad keeli diakrooniliselt ja sünkrooniliselt, metoodikud aga peavad uurimistöö saavutusi puhtaks teooriaks ja jätkavad nokitsemist omaette. Selleks et mõista ühiste pingutuste vajadust, heitkem pilk minevikku, tehkem lühiringreis mööda kaasaja keeleteadust ja leidkem võimalusi lingvistika ja metoodika sümbioosiks.

### 1. KODUMAA KEELETEADUSE TRADITSIOONID

Kindlustades ühtlasi vene kirjakeele reegleid. M. Lomonossov kui eesrindlik teadlane pooldas kirja ortograafia lihtsustamist, et sellega kergendada vene keele õppimist ning kirjaoskuse levitamist.

Meenutagem rõõbiti Lomonossoviga, et esimene eesti keele grammatika pealkirjaga «Anführung zu der Esthnischen Sprach» ilmus 1637. a., kuid see oli koostatud eesti keelt halvasti oskava pastori H. Stahli poolt saksa ja ladina keele grammatikate nii

# Lingvistika ja metoodika

E. VÄÄRI

Kodumaa keeleteaduse rajajaks on mitmekülgne teadlane Mihhail Lomonossov (1711—1765), kes oma teostega poeetika kohta, eriti aga 1755. a. ilmunud «Vene keele grammatikaga» rajas vene keele teadusliku uurimise,



tugeva mõju all, et eesti keel osutus moonutatuks. H. Stahli grammatika oli määratud pastoreile eesti keele algteadmiste omandamiseks. Nimetatud grammatikast ei ole arvatavasti ükski eestlane õppinud eesti keelt.

Lomonossov jõudis paljudel teadusaladel ette ajastust. Nii oli ka keeleteaduses. Alles seitsekümmend aastat hiljem leidis tema poolt alustatud keeleteaduse jätkajaid.

XIX sajandi kahekümnendail aastail kujunes Lääne-Euroopas välja võrdlev keeleteadus, mille rajajaiks peetakse taanlast Rasmus Raski (1787—1832), sakslasi Franz Boppi (1791—1867) ja Jakob Grimmi (1785—1863). Meil pole mingit põhjust alahinnata nimetatud keeleteadlaste suuri teeneid võrdleva keeleteaduse rajamisel ja võrdlev-ajaloolise meetodi loomisel, kuid ei tule unustada, et samaaegselt hakkasid slaavi keeli võrdlema vene keeleteadlane Aleksander Vostokov (1781—1864) ja tšehh Josef Dobrovský (1753—1829). Eriti oluline on A. Vostokov, kellelt 1820. a. ilmus teos «Arutus slaavi keelest», mis on slavistika nurgakiviks. A. Vostokov on pikka aega seotud pedagoogilise tööga, hoolitsedes vene keele õpetamise meetodika mitmekesistamise eest. 1831. a. ilmus temalt «Vene keele grammatika», järgnevatel aastail kirjakeele mälestusmärke kommentaaridega jm. A. Vostokov toimetab kapitaalset vene ja kiriku-slaavi sõnaraamatuid.

Võib julgesti öelda, et A. Vostokov oli koos R. Raski, F. Boppi, J. Grimmi ja J. Dobrovskýga võrdleva keeleteaduse loojaks. Vene keeleteadus saavutas XIX sajandi esimesel veerandil Lääne-Euroopa lingvistikaga võrdse taseme; lingvistika seostub vene keele õpetamisega ülikoolis.

Vene keeleteaduse parimaid traditsioone jätkas Fjodor Buslajev (1818—1897), kes on tuntud nii kirjandus-, rahvaluule-, kunsti- kui ka keeleteadlasena. Lingvistikas pälvis tunnustust uurimus «Esseed vene keele ajaloolisest grammatikast» (1858), mis on ühtlasi vene keele teadusliku grammatika eelkäijaks.

Meenutagem taas, et eesti keeleteadus jäi muust maailmast kaugele maha. Esimene eesti soost keeleteadlane Kristjan Jaak Peterson (1801—1822) propageeris oma kirjutises eesti keele konsonantide iseloomust<sup>1</sup> antiikfilosoofias levinud häälikusümboolikat, jõudmata keele teadusliku võrdlemiseni. Eesti keele teadusliku grammatika eelkäijaks võib pidada 1875. a. ilmunud F. J. Wiedemanni kirjeldavat grammatikat<sup>2</sup>. Eesti keele teaduslikku grammatikat pole aga tänini ilmunud.

Lingvistikat ja meetodikat lähendas uuesti vene-ukraina keeleteadlane Aleksander Potebnja (1835—1891), kes oli kaua aega Harkovi ülikooli professoriks. Kuigi Potebnja kuulus teoreetiliste vaadete poolest psühholoogilise koolkonna esindajate hulka, kes pidasid keelt üksikisiku psüühiliseks tegevuseks, suutis ta praktilises uurimistöös ületada oma teoreetilist küündimatust. Potebnjalt ilmus 1862. a. «Mõte ja keel», 1875. a. «Märkmeid vene keele grammatikast». A. Potebnja on silmapaistev pedagoog, kelle õpilasteks olid mitmete koolkondade esindajad.

Lingvistika ja meetodika leiavad ideaalse seostatuse Moskva keeleteadlaste koolkonna tegevuses. Tegemist on noorgrammatikutega, kes peavad keelt füsioloogilis-psüühiliseks nähtuseks, s. t. füsioloogiliseks seepärast, et inimene on suuteline moodustama liigendatud häälikuid, psüühiliseks seepärast, et häälikutega seostatakse mõisted. Selle suuna löid Lääne-Euroopas Karl Brugmann (1849—1919) ja August Leskien (1840—1916), arendasid edasi aga Hermann Paul (1846—1921), August Fick (1839—1916) jt.

Moskvas kujunes suunavaks keeleteadlaseks Filipp Fortunatov (1848—1914), kes oli pikka aega Moskva ülikooli professoriks. Oma tegevusega ülikoolis kasvas ta

<sup>1</sup> Chr. J. Peterson, Das Charakteristische der Consonanten mit besonderer Hinsicht auf die ehstnische Sprache. Beiträge zur genauern Kenntniß der ehstnischen Sprache, XIII, Pernau, 1821.

<sup>2</sup> F. J. Wiedemann, Grammatik der ehstnischen Sprache. St.-Petersburg 1875.



maailmakuulsaid keeleteadlasi (V. Poržezinski, V. Štšepkin, M. Pakrovski, A. Šahmatov, D. Ušakov jt.). Fortunatovi lemmikalaks oli indo-euroopa keelte grammatika, kuid püsi-  
vaid jälgi on ta jätnud ka vene keele uurimisse. Oma elu viimased aastakümned pühendas Fortunatov vene keele teadusliku grammatika koostamisele. Selles tegevuses jõudis ta veendumusele, et on tarvis ortograafiareformi, põhjendas kehtivaid keelereegleid ja tegi ettepanekuid uute reeglite kehtestamiseks ja normide muutmiseks. Oma pikaagese pedagoogilise töö kogemusi üldistades asus ta koostama vene keele õpetamise metoodikat.

Fortunatovi tegevus tõestab ilmekalt, et maailmakuulus lingvist võib olla kirjakeele arukas normeerija ning suurepärase metoodik. Teooria ja praktika leidsid Fortunatovi tegevuses täieliku harmoonia.

Täheldagem veel, et Fortunatovi Moskva koolkonna tegevusega saavutas vene keeleteadus niivõrd kõrge taseme, et Lääne-Euroopas sai heaks tooniks saata andekaid noori ennast Moskvasse täiendama.

Teise noogrammatilise koolkonna löi poola-vene teadlane Jan Baudouin de Courtenay (1845—1929). Ta pärineb Poolast, sai keeleteadusliku hariduse Varssavi ülikoolis, täiendas ennast Prahast, Jenas, Berliinis, Peterburis ja Moskvas.

Hiljem töötas ta õppejõuna paljudes ülikoolides, eriti edukas oli ta tegevus aga Kaasanis aastail 1874—1885. Baudouin de Courtenay' õpilasteks olid N. Kruszewski, V. Bogoroditski, S. Bulitš, A. Aleksandrov jt. Kujuneski Kaasani keeleteadlaste koolkond.

Baudouin de Courtenay arendas edasi keeleteooriat, pidades keelt psüühilis-sotsiaalseks nähtuseks, uuris sugulaskeelte arenemist, substraati (vana aluskiht), superstraati (hiline pealiskiht), laene jm. Eriline tähtsus on tal aga foneetika põhimõiste foneemi käsitlemisel, millega ta on mõjustanud fonoloogiat kuni tänapäevani.

Pärast Kaasanist lahkumist töötas Baudouin de Courtenay aastail 1883—1893 Tartu Ülikooli slaavi keelte professorina.<sup>3</sup> Pikemalt peatumata teadlase mitmekülgisel uurimistööl, märkigem pelgalt, et Baudouin de Courtenay oli eesrindlik pedagoog, kes oskas oma teadmisi veenvalt edasi anda, sidus teoreetilised loengud praktiliste harjutustega (peamiselt foneetikas ja etümoloogias) ning mitmekesisistas sellega ülikoolimetoodikat.

Tartust lahkunud, töötas Courtenay Krakovis, Peterburis jm., luues ühtlasi veel Peterburi keeleteadlaste koolkonna.

Nimetamist väärib veel Dimitri Kudrjavski (1867—1920), kes oli gümnaasiumi vanade keelte õpetaja Peterburis, aastail 1898—1918 Tartu ülikooli õppejõud.<sup>4</sup> 1912. a. ilmus temalt teos «Sissejuhatus keeleteadusse», mis püsis õpikuna tarvitusel kuni kolmekümnendate aastateni.

Nagu eeltoodust selgub, on Tartu ülikoolis olnud professoriks kuulsad teadlased J. Baudouin de Courtenay ja D. Kudrjavski. Eestist pärineb ka A. Vostokov, kuid teaduslikult pole tal Tartuga olulisi sidemeid olnud.

Noogrammatikutest on pikemat aega Tartus töötanud Leo Meyer (1830—1910) ja Leipzigi keeleteadusliku hariduse saanud keeleteaduse doktor Mihkel Veske (1843—1890). Viimane oli lühemat aega eesti keele lektoriks Tartu ülikoolis, pidi seejärel aga tsaarivalitsuse diskrimineeriva poliitika tõttu kodumaalt lahkuma ning töötas aastail 1886—1890 Kaasani ülikoolis.

Haapsalust pärineb mõõdunud sajandi silmapaistvaim eesti keele ning soome-ugri keelte uurija Ferdinand Johann Wiedemann (1805—1887), kes alustas teaduslikku

<sup>3</sup> I. Smirnov, J. Baudouin de Courtenay tegevus Tartu-perioodil, «Keel ja Kirjandus», 1958, lk. 747.

<sup>4</sup> С. В. Смирнов, Проф. Д. Н. Кудрявский и основные проблемы русского языкознания. Автореферат, Тарту, 1959.



tööd Tallinnas vanade keelte õpetajana, jätkas seda Peterburis Teaduste Akadeemia liikmena.<sup>5</sup>

Kõigest eelnenust ilmneb, et meie keeleteadus oli saavutanud silmapaistvalt kõrge taseme tänu mitmetele koolkondadele ja võrdlev-ajaloolisele meetodile, mida rakendati kirjeldava meetodi kõrval alates A. Vostokovi teose «Arutus slaavi keelest» ilmumisest.

Olid olemas kõik eeldused keeleteaduse edasiarendamiseks tingimustes, mis saabusid pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu.

## 2. UUE OTSINGUL

Oktoobrirevolutsiooniga tulid kaasa paljud silmapaistvad keeleteadlased nii Moskva, Kaasani kui ka Peterburi koolkonnast. Esialgu jätkati Nõukogudemaal kõneldavate keelte uurimist võrdleva keeleteaduse positsioonidelt. Rahvuskeelte vaba arendamine ning õpetamine koolides sundis keeleteadlasi tihendama sidemeid koolidega. Tuli luua ka uusi kirjakeeli Põhja-Siberis, Kaukaasias ja Kesk-Aasias, kus paljud rahvad olid kirjakeeleta.

Esimestele sammudele ei järgnenud keeleteaduses aga uusi mehesamme. 1926. a. paiku hakkas Kaukaasia keelte eriteadlane Nikolai Marr (1864—1934) propageerima nn. uut õpetust keelest. See seisnes minevikupärandi eitamises, võrdlev-ajaloolise meetodi ignoreerimises ning vulgaar-materialistlike seisukohtade levitamises. Algas äge võitlus traditsioonilise keeleteaduse esindajate ja uue keeleõpetuse pooldajate vahel; ilmesid nii vana keeleteaduse puudused kui ka uue keeleõpetuse vajakud. Kahjuks ei tehtud mõttevahetustest õigeid järeldusi, mistõttu kuulutati vääramatuks uue keeleõpetuse oskuslikult marksistlikus sõnastuses esitatud põhikontseptsioonid, heideti üle parda lingvistika senised saavutused ja loobuti teaduslikust võrdlev-ajaloolisest meetodist.

Uus keeleõpetus avaldas oma mõju ka metoodikale, eriti seetõttu, et uute kirjakeelte loomine ja vanade elustamine saavutas haripunkti just kolmekümnendail aastail. Seda kinnitab kõige paremini 1932. a. toimunud põhjarahvaste keelte ja kirjakeelte arendamise esimene konverents, kus otsustati uutest seisukohtadest lähtudes luua kirjakeel samojeedidele, mansidele, hantidele, neenetsidele, selkuppidele, kettidele, evenkidele, evenidele, nanailastele, udegeelastele, tšuktšidele, korjakkidele, nivhidele ja eskimotele. Otsus viidi peaaegu täies ulatuses ellu.

Uus keeleõpetus püüdis likvideerida kõike traditsioonilist, selle hulka kuulus ka grammatikaõpikute senine süsteem (häälikuõpetus, vormiõpetus, lauseõpetus, sõnavaraõpetus). Sisu ja vormi ühtsuse loosungi all asendati süsteem süsteemitusega ning ilmusid grammatikad, mille põhiosadeks olid foneetiline morfoloogia, morfoloogiline süntaks ja semasioloogia. Et uus keeleõpetus ei moodustanud ühtsete vaadete süsteemi, siis eksperimenteeriti kõikjal. Marristlike õpikuid iseloomustab ähmasus, teooriaga liialdamine, ebaolulise ja olulise mittemõistmine, pisifaktide üleküllus. Üsna ilmekalt avaldus see ka marristlikes K. Kure eesti keele grammatikais. Uus keeleõpetus ei toetanud keeleõpetamise metoodikat, pigemini põhjustas raskusi.

Meil pole mõtet peatuda uue keeleõpetuse teoreetilisel küündimatusel, märkigem vaid seda, et uue keeleõpetuse pooldajad hakkasid pärast Marri surma maha suruma kõiki mõtteavaldusi, mis polnud kooskõlas marrismiga. Traditsioonilist keeleteadust nimetati rassistlikuks, Lääne-Euroopas levinud strukturalismi aga reaktsiooniliseks kodanlikuks keeleteaduseks.

1950. aastaks oli meie keeleteadus jõudnud juba niivõrd elust maha jääda, et oli vaja teha täispööret. Selleks saigi ajalehes «Pravda» korraldatud diskussioon, millest võtsid osa nii uue keeleõpetuse pooldajad kui ka vastased. Viimaste hulgas olid sellised kapatsiteedid, nagu Tbilisi ülikooli professor A. Tšikobava, akadeemik V. Vinogradov, praegune akadeemik B. Serebrennikov jt. Mõttevahetus tõestas, et uue keeleõpetuse pooldajad on oma otsinguis sattunud umbradadele, on kasutanud kurjasti juhtivat posit-

<sup>5</sup> P. A r i s t e, Akadeemik F. J. Wiedemanni teaduslik tegevus Tallinna päevil. Ema-keele Seltsi Aastaraamat I, Tallinn, 1955, lk. 27—53.



siooni ning vääralt mõistnud Lenini teesi minevikupärandist. Diskussioonis avaldati ka ekslikke seisukohti, millest mõningaid aktsepteeriti.

Et mõttevahetusest võttis osa J. Stalin, siis hakati kohe kanoniseerima tema seisukohti. Tabava hinnangu valitsenud olukorrale annab E. Päll, kes kirjutab:

«Muidugi oli väga tähtis, et pärast 1950. a. keeleteaduslikku diskussiooni tehti marxismile lõpp, kuid halb oli see, et endiste Marri dogmade asemel muudeti uuteks dogmadeks mitmed Stalini ebaõiged arvamused.»<sup>6</sup>

Kõigest hoolimata asuti meie keeleteadust edasi arendama seal, kuhu ta oli pooleli jäänud marrismi lõpliku võidu ajal. Vanemad keeleteadlased jätkasid võrdlev-ajaloolise meetodi edukat rakendamist ja pühendasid selle saladustesse ka noorema põlvkonna esindajaid. Saavutati edu nii slavistikas, fenno-ugristikas kui ka turkoloogias.

Mõne aastaga sai üha selgemaks aga see tõik, et võrdlev-ajalooline meetod suudab edukalt lahendada keele ajaloolist arenemist, kuid osutub jõnetuks objektiivse pildi andmisel kaasaja keelest. Süüvida aga pidevalt minevikku ja jätta käsitlemata kaasaja keelenähtused ajal, kus kõikide teaduste pingutused on suunatud tulevikku, oli vastuolus noorema generatsiooni lingvistide südametunnistusega. Eeskujul andsid tormiliselt arenev füüsika, samuti keemia ja matemaatika. 1955.—1956. a. olid keeleteadlased uuesti küsimuse ees: mida teha edasi?

Ja siis pöördusidki keeleteadlaste pilgud Lääne-Euroopas juhtiva koha omandanud strukturalismi poole. Uue otsinguil sammusid seekord esireas NSVL Teaduste Akadeemia Vene Keele Instituudi ja Moskva I Riikliku Pedagoogilise Võõrkeelte Instituudi teadlased.

(Järgneb.)

<sup>6</sup> E. Päll, NLKP XXII kongress ja eesti nõukogude filoloogia ülesanded. «Keel ja Kirjandus», 1962, lk. 322.



Tänavu suvel oli Tallinna 2. keskkooli ruumides avatud üleliiduline ekskursioonibaas haridusala töötajale. 15 päeva jooksul külastasid ligi 1200 vennasvabariikide õpetajat Balti vabariikide pealinnu Tallinna, Riia ja Vilniust.

Pildil: Grupp vennasvabariikide kolleege Tallinnas.

O. Mõttuse foto



# KIRJAKEELE LIHTSUSE POOLE

Akadeemik JOH. V. VESKI

I. Iga rahva keelel on oma süsteemiline sõnavarabaas, millele on ehitunud selle rahva kõnelemine. Ses süsteemis esineb küll kõikumisi igas teatava keele ehitusmaterjali piirkonnas, aga ikkagi tungib kogu sellest leksikaalsest ainesest esile põhijooni, mis on rahva kõnes valitsevaiks saanud. Keele vormilisel korraldamisel kooskõlastatakse põhijoontest erinevad kõrvalekalded ja fikseeritakse tulemused reegliteks, mis saavad juhtteks kirjakeelele. Sellistele resultaatile väljajõudmiseks aitab ainuviisiliselt kaasa nimelt analoogiliste, s. o. samataoliselt ehitatud keelevormide jälgimine ning arvessevõtmine. See toimub järgmisel viisil. Kui teatavad sõnad, näiteks *luts*, *müts*, *taks*, *viks*, *tops*, *rips*, kuuluvad oma algvormis ühisesse analoogiariühma (tüve lõpuvokaalil pole kategoriseerivat tähtsust), siis käivad nendest tulenevad muutevormidki sama ühist rada. Ühetaolised morfeemid, samuti kui muudegi keelealade analoogiamoodustised, koondatakse ühisteks salkkondadeks ja lisatakse sinna ka reegleist eemale sattunud rahvakeelseid sarnandeid ehk analogone. Säärane keele jälgimine on eriti hinnatav kirjakeele reguleerimise tegurina. Näiteks viib ta veendele, et eelmainitud noomeniterühma kuulub ms. ka *küps*-sõna, sest ta on tüvelts kahesilbiline (omastavas *küpse*), nagu teisedki antud rühma käändsõnad, ei ole aga mitte kontraheerunud, nagu seda on talle Õigekeelsuse sõnaraamatus (ÕS) eksiviisil tüüpsõnaks omistatud *aus*, mis on kontraheerunud varemäägest kolmesilbilisest tüvest *avvusa > au|u|sa > aus*. Viimasest näitest selgub ühtlasi, et on oluline sõnakujude korraldamisel jälgida ning arvestada ka nende ajaloolise arenemise käiku. Muidu võidakse sattuda valeteele. Esimese pilguga näivad näiteks *pais*, *kõis*, *veis* ühetaolise ehitusega keelendid olevat, aga ajaloolises valgustuses selgub, et nad pole ühte viisi sellisteks nominatiivideks kujunenud ja kuuluvad selle tagajärjel kolme eri käändkonda: (neid) *paisusid* ehk *paise*, *kõisi*, *veiseid*.

Sel teel teostatav reeglipärastus aitab mõjusalt kaasa keele järjekindlusele ning tema ehituse lihtsustamisele, asjatutest keerukustest hoidumisele ja hõlbustab seega keele omandamist.

II. Seesuguse normaliseerimise tagajärjel ei jää meie keel ometi mitte vabaks ka eranditest. Need aga ei soodusta keele reeglistamist; seepärast on tekkinud püüd nende vastu võidelda, nendest kasvõi osaltki vabaneda.

Ühed erandid on pikema aja jooksul keeles juurdunud ja selle tagajärjel tarvitamiseks otsekui reeglistunud, teised on juhuslikult sünenenud või neid on üksikisikud läbikaalumatult keelde rakendanud. Päritolule vastavalt kujuneb siis ka võitlus nende vastu kahesuguseks: kas valivaks või resoluutseks.

Ammujuurdunud erandid on näiteks mõnesugused liitsõnad põhisõnaga *puu* ja *kala*. Neid liidetakse genitiivselt: *saarepuu*, *pärnapuu*, *siakala*, *lutsukala* jt., mis võrduvad sisult täiesti samade liitsõnade täiendkomponentidega: *saarepuu* = *saar*, *siakala* = *siig* jt. Oleks loomulik ning loogiline olnud nendes ja teistes samataolistes liitsõnalistes nimetustes tarvitada nominatiivset liitmisviisi, öeldes *saar* = *saarpuu* (see puu on saar), *siig* = *siigkala* jt. Nõnda oli see varemalt ja osalt praegugi, nagu seda tõendavad mitmed sellises liitvormis säilinud perekonnanimed, nagu: *Ploompuu*, *Tammpuu*, *Türnpuu*, *Õunpuu*, *Maripuu*, botaanilised terminid *toompuu*, *sarapuu* (= *sarappuu*), *pooppuu*. Uhes osas liitsõnalistest puunimetustest on üldiselt levinud ka genitiivne liitumine, nimelt







eraldades sealt välja järgsilbilise rõhuga sõnad *ksenoon, neoon, nitoon, perloon* (ka *perlon*), *radoon, argoon, kaproon*, tehes niiviisi nende vormide tarvitamise keerulisemaks. Ostarbekohaseks osutub siin Tartu ülikooli omaeegse keemiaterminite-komisjoni soovitus kasutada kõiki selle salga sõnu rõhuga esimesel silbil.

Väga isepärase kuju on meie kirja-pildis ja selle tagajärjel ka häälduses mõned vene eesnimed omandanud. Nimelt on paiguti hakatud vene sõna-algulist *je*-häälikut, mida venekeelses kirjas tähistatakse *e*-ga, eesti trükisõnas kui ka kõnes lihtsalt *e*-ga edasi andma ning seega ellu kutsuma väärmoodustisi, nagu *Elim, Efrem, Elena, Elizaveta, Emeljan*. Tegelikult aga tuntakse säherduste olematute eesnimede asemel ainult *je*-lisi vorme: *Jefim, Jefrem, Jelena* jt.

2. Ortograafilist ebakõla on viimasel ajal meie keelde päris rohkesti juurde tekkinud. ÕS pakub pika seeria ühetüübiliselt käänatavaid sõnu, mis kannavad ainsuse nimetavas erinevat kirja-pilti, aga kõigis muus käändeis kuuluvad täiesti ühte ja samasse sõnatüüpi. Seda laadi eestitüvelised sõnad kirjutatakse seal ainsuse nimetavas hääldusekohaselt kahekordse sulghäälikuga, laensõnad aga ühekordsega. Nii esinevad kõrvuti: *vekk* — *kompvekk*, *lett* — *kot|let*, *kott* — *kover|kot*, *kopp*, *villkopp* — *piis|kop* jpt. Hääldusekohaselt tuleks seesugused laensõnad ka nimetavas kahekordse sulghäälikuga kirjutada: *kompvekk*, *kotlett*, *koverkott*, *piiskopp*, niisama kui ka ÕS ise annab selliseid reeglipäraseid vorme, nagu *hotentott*, *hugenott*, *krevett* jt. Selle paranduse tegemise tagajärjel restaureerub siis ka endine selge käändkondadevaheline piir *kott*- ja *lapsik*-tüüpi (*kallak*, *reket*, *künnap*) sõnade vahel.

Meie keeles seotakse kahte rinnuesinevat väljendit *ja*-sõnaga, harvemini *või*-ga, näiteks: *puud ja pöösad*, *mehed ja naised*, *isa ja ema*, *enam või vähem* jpt. Samad väljendid on laialt levinud ka nõnda, et sidesõna on asendatud sidekriipsuga; näiteks: *puud-pöösad*, *isa-ema*, *öeste-vennaste lapsed*, *valgus-vari*, *enam-vähem* jt.; mõnes sõnapaaris on sidekriipsuga vorm isegi eelistatud või ainult sellel kujul esinemas: *elu-olu*, *kribu-krabu*, *tühi-tähi*, *killin-kõlin*, *kimpsud-kompsud*, *käe-jala juures* jt. Ometi teeb ÕS sellesegi ühtlase reeglisse erandi, mõttetu erandi *ööpäev* (pro *öö-päev*).

Teatavasti on *aar* (lühend *a*) rahvusvaheliselt tarvitatav pinnaühik suurusega 100 m<sup>2</sup>. Selle põhisõnaga on seotud kreeka- ja ladinakeelsed täiendsõnad; esimesed märgivad põhiühikust suuremaid, teised sellest väiksemaid mõõtühikuid. On olemas järgmised liitsõnalised pinnasuuruste nimetused: *de'kaar* (10 *a*), *he'ktaar* (100 *a*), *ki'laar* (1000 *a*), *mü'riaar* (10 000 *a*), samuti *de'tsiaar* (0,1 *a*), *tse'ntiaar* (0,01 *a*), *m'iiliaar* (0,001 *a*). Seda süsteemi on rikkumas aga täiesti põhjendamatuult tarvitusele võetud ortograafilis-morfoloogiline erand *hektar*, mille kõrvaleheitmine teeks *aar*-rühma kirjutamise erandituks.

Meil on suur hulk sõnu ja väljendeid, millel on mitmelaadiline sisu: otsene, üle kantud ja piltlik. Näiteks *nina* tähendab teatavat organismi osa, aga sama nimetus on üle kantud ka mitmesugustele etteküündivatele esemeosadele; nii on *nina* kingal, kirvel, tahlil, tarkaval rohul, laeval, lennukil; piltlikult öeldakse *ninaesine* (söök-jook), *ninatäis* (pisut), *ninatark*, *suurnina*, *ninavingus olema* jpm. Seesuguseid mitmelaadilisi väljendeid pakub eesti keel mitmete sadade viisi. Nende seas on rohkesti kahetüvelisi keelendeid, mis lahkukirjutatult väljendavad sõnade otsest sisu, liitvormidena aga omavad piltlikku tähendust, näiteks: *libises ääre pealt maha*, aga *äärepealt* (= peaaegu) *oleks ta auto alla jäänud*; *ta tundis jalas tulist valu*, aga *tulistvalu* (= ülikiresti) *pistis ta minema*. Tihtilugu on rahvakeel loonud niisuguseidki piltlikke liitsõnu, millel ei ole lahuskirjutatult sisu ja mis seepärast kirjas ei esinegi, näiteks: *jaopärast*, *kontimööda*, *paugupealt*, *üksipulgi*, *üksvahe*, *naljaviluks*, *ajapikku*, *vaeseomaks peksma*, *olgu ainult suusoojaks öeldud*. Seesuguste näidete reastikku kuulub ms. ka liiteline abisõna *kasvõi* (vene keeli хоть), mis esineb — olenevalt lauseehitusest — harva ka kahes sõnas, kuid ikkagi samas tähenduses; näiteks: *löö kasvõi maha* = *kas löö või maha* (хоть убей). Muud sisu sel väljendil ei ole.

Veel teiseigi siia kuuluvasse vormistikku on ortograafilist lahkeli istutatud. Nimelt on



olemas salgake liitsõnu, millede täiendsõnadeks on mitmest tüvest pärinevad keelendid, mis on oma otsese tähenduse asemel rahvasuus tarvitusel ainult superlatiivses mõttes, tähenduses väga, näiteks *pururumal, porilaisk, püstihull, püstihädas, piriparas, verivaene, marurahvuslane* jt. Selle rühmiku täiendsõnade hulka kuulub ka *kole*, mida aga ÕS ei ole siia kuuluvaks pidanud, nähtavasti arvamisel olles, et see sõna seostub aina koledusega. Kuid tõsiolud räägivad teist keelt; ütleme ju: *kolearmas lapsuke, koleilus ilm, kolemeeldiv* = hirmus meeldiv jm.

Sõnade silbitamise ja poolitamise reeglite seas pole meie keeleõpikuis tänini ruumi leidnud juhis selle kohta, kuidas silbitada sulghäälikuid *k, p, t*, vahel ka värihäälikut *r*, kui nende kaasas hääldub hõngus-*h*, mis esineb näiteks sõnades *khaki, Sophokles, Goethe*. Väga tihti on seda hõngushäälikut kirjutatud puhtvormiliselt, silpi alustades omaette *h*-tähega. Hääldamisel ta aga ei eraldu lahusolevaks häälikuks, vaid sulab ühte eelneva kaashäälikuga; niisiis tuleb poolitada *Goe|the* (mitte *Goet|he*). *Gün|ther, O|thello, Timo|theus, Me|thodius, Pyr|rhos* jm. Kui aga mitmetähelisi konsonante hääldatakse ühe häälikuna (näiteks inglise *sh* = *š*), siis on ekslik neid eraldada eri silpidesse; õige on neid poolitada järgnevalt: *Wash|ington* (mitte *Was|hington* ega *Wash|ington*), *Mar|shall* (mitte *Mars|h*all, nagu tarvitab meie ajakirjandus), *Philadel|phia, So|phokles* jt.

3. Sõnade tuletamise ala ei ole meil vaba mitmesugustest eranditest.

Teatavasti tuletatakse eesti keeles verbidest omadussõnu ainult *lik*-liite varal (*muutlik, näitlik, õpetlik, tegelik* jt.), aga ikka tikub otse valitsevale kohale *line*-liiteline reeglivastane vorm *näiline* (pro *näillik*). Samuti ei toimi ÕS juhisepäraselt, kui ta eelistab väära tuletist *ilmalik* õigele — *ilmlik*, mis oli juba möödunud sajandil kirjakeeles õigesti välja kujunenud (vrd. näiteks A. Kitzbergi «*Ilmlik* Jõuluraamat», 1894).

Aasta 35 eest tuli meie keeles tühja koha täiteks leida mittevõimalikkust väljendav omadussõna-vorm, mis oleks samasisuliseks vasteks paljudes arenenud keeltes ammu kodunenud adjektiivile. Osutus sobivaks selleks tarvitusele võtta grammatiline uudisvorm — pöörd sõna umbisikulise tegumoe ilmaülev kääne; näiteks *nähtamatu* = mitte-nähtav (vene keeli невидимый, saksa k. unsichtbar, ladina k. invisibilis, inglise ja prantsuse k. invisible). See morfeem on kirjakeeles tarvitust, kuid mitte täies ulatuses. Esinevad näiteks ÕS-is küll *kuuldamatu, mõeldamatu, mürgatamatu, nähtamatu, vafeldamatu*, aga puuduvad *asendatamatu, edasilükatamatu, hinnatamatu, lubatamatu, pändatamatu, piiratamatu, teostatamatu, tähelepandamatu, vastupandamatu, võidetamatu* jpt. Mõnele selle rühma sõnale annab ÕS koguni väära sisu: ta ütleb, ms., et *kaheldamatu* = *kahtlematu, kujuteldamatu* = *kujutlematu* ja *lahendamatu* (pro *lahendatamatu*) = *mitte-lahendatav*. Kui seesugused kõrvalepõiked ära jäetaks ja eelmainitud süsteem lõpuni tarvitusele võetaks, oleks sellegi osa ühtlustamisega kaasa aidatud meie kirjakeele reeglipärasusele.

*Õpetama* ja *õppima* on erineva sisuga tegusõnad. Kummastki on tuletatud vastavad nimisõnad *õpe* [*õppe*] = *õpetamise* ja *õpi* = *õppimise*. Aga ÕS ei tee vahet nende nimisõnade tähenduse vahel: ta väidab, et *õpiring* = *õppering*. Ka üldkeel ja trükisõna ei erista *õppe*- ja *õpi*-tüvelisi mõisteid. Ega muidu räägita *õpilaste õppe*edukusest koolis ja ega saadeta *üliõpilasi õppe*praktikale; *õpilastel* ja *üliõpilastel* pole ju neil puhkudel tegemist *õpetamisega*, vaid *õppimisega*, nii et õige on siin kõnelda *õppimis*- ehk *õpi*edukusest ja *õpipraktikast*. *Õppimisega* seotud sõnad puuduvad ÕS-is aga peaaegu täielikult; asjata on otsida sealst sisult tuttavaid mõisteväljendeid, nagu *õpiaeg, -edukus, -kulud, -käik, -laager, -lend, -maks, -praktika, -raamat, -raha, -reis, -tarbed, -tund, -tükk, -vahend, -ülesanne*. Seevastu sisaldub seal *õppe*-sõnu ülepakutult.

Käändsõnade nominatiivse ja genitiivse liitmise kohta on meil välja kujunenud põhilised reeglid, mis on avaldatud kooligrammatikas ja mujal. Aga ikkagi on siin vahetevahel järjekindlusest kõrvale kaldutud, ja seda mõnel puhul otse järeleandmatult, kuigi neile väärseikadele on tähelepanu juhitud. Selle olukorra illustreerimiseks mõni näide. Mingist ainest tekkinud või tehtud esemeid väljendatakse meil reeglipära-



selt nominatiivselt liidetud sõnadega: *pappkatus, raudvoodi, siidvaip, taimkate, paber-  
raha jpt.* Aga ÕS puistab siia sekka genitiivseid erandeid, nagu: *lumevaip, lumememm,  
suitsukate, kattevari, elektrikarjus*. Ei võeta arvesse sedagi, et ühed ja samad sõnad või-  
vad eri sisu väljendamiseks liituda nii nominatiivselt kui ka genitiivselt. Ja kuigi  
ÕS-iski neid taoti pakutakse, siis mitte igal juhul järjekindlalt ega veatult. On antud näi-  
teks *elektrikute* ja *pistrikujaht*, mis ei olegi tarvilikud, puuduvad aga olulised nomina-  
tiivsed liitumid *elekterkute* ja *pistrikujaht* (pistrikkude abil peetav jaht), *vorstmürgis-  
tuse* kõrval ei esine märksa tarvilikum *vorstmürgistus*, on antud küll *taimtoit* ja *taime-  
toit*, viimane aga väära seletusega, jms. Eraldi on üks osa liit-adjektiive moodustunud  
võrreldava omaduse väljendamiseks; seda antakse edasi määrsõna *nagu* ehk *kui* abil,  
aga ka ilma määrsõna liit-omadussõnade kaudu ja ikka nominatiivsete liitumitena:  
*lumivalge* (= valge kui lumi), *raudkülm, sulgkerge, niitpeen, taevassinine, kohvpruun*  
*jpt.*; siingi on juhst rikkumas genitiivselt liidetud rahvakeelsed erandid: *Innuprii,  
päevaselge, taevassinine* jt. Mõnel puhul kaldutakse ühtliku rühma sõnu liitma kahte  
viisi: *kiutaim, kapsataim, umbrohutaim* (genitiivsed liitumid), aga *ravimtaim* (pro *ravimi-  
taim*). Kõik needki kõrvalepõikeid komplitseerivad keelt.

Võistlemas on vormid *kahekuune* ja *kahekuine*. Rahvasuus on *kuune* ja *kuine* juba  
kaua tarvitusel samasisuliste ainsuse paralleelidena, samuti kui on ühesisulised rööp-  
vormid näiteks *läbi õõ* ja *läbi öid*, *kodumaane* ja *kodumaine*. Morfoloogiapäraselt on  
*kuine* tänapäeval ikkagi tuletis mitmusvormist *kuid* (= kuusid). Seepärast mahuvad ainult  
sõnakujud *kahekuune* (mitte *kahekuine*), samuti *mitmepeane* (mitte *mitmepäine*), *iga-  
päevane* (mitte *igapäevine*) ja teised ainsusetüveliste põhisõnadega liitumid kõnealusesse  
grammatikasüsteemi kui tuletised sõnadest *kaks kuud, mitu pead* jt.; küll aga liituvad  
hulk päid omadussõnaks *hulgapäine*.

4. Lauseõpetus on meil õige mitmekesiste, paiguti isegi koomilist muljet teki-  
tavate väärkalduvustega läbi põimitud. Kõigel sellel lähem peatumine nõuab omaette  
pikemaid sõnavõtte. Käesoleva kirjutise raamidesse mahub ainult mõningate seikade  
registreerimine ning illustreerimine ajalehtedes esinevate näidete varal.

Kõige rohkem toob lausesse mõttesegadusi rõhumääruse paigutamine väärale kohale.  
Seesugustest vigadest kubisevad meie ajalehtede veerud. On trükitud lause: *Otra võib  
ka sobival hulgal sõõdasegusse võtta*. Otseselt saab sellest lausest pentsiku järelduse teha,  
nagu oleks tavaline otra mitesobival hulgal segusse võtta. Mõtte järgi aga on tahetud  
õelda, et (peale muude ainete) võib sobival hulgal *ka otra* segusse võtta; *Rohkesti käis  
näitusel ka külalisi välismaalt* (nagu omad näituselkäijad ei olegi külalised), sisu järgi  
aga peab siin ütleva: ... *käis külalisi ka välismaalt*; lauses *Uritus peaks järgimist leidma  
ka kodulinna teistes koolides* tuleks parandus teha: ... *kodulinna teisteski koolides*, sest  
antud juhul käib jutt ainult kodulinna, mitte aga eeskätt teiste linnade koolide kohta;  
*Soome kirjastuse väljaandel ilmub Friedebert Tuglase novellikogu «Kuldne rõngas», kus  
avaldatakse 16 kirjaniku (!) tööd* (peab olema: ... *kirjaniku 16 tööd*); *Skulptuur teostati  
tundmatu Odessa (!) kunstniku poolt* (p. o. ... *Odessa tundmatu kunstniku poolt*); *Kol-  
hoosi seatalitajad saavutasid kõige suurema õõpäeva (!)* (p. o. *õõ-päeva kõige suurema*)  
*keskmise kaaluübe ühe nuumaloleva sea kohta*; ajalehes pajatatakse, et *Peoõhtu pro-  
gramm koosnes ettekannetest neljas koolis õpitavas võõrkeeles*, faktiliselt aga on sel  
puhul juttu ainult Tartu II Keskkoolis õpitavaist *neljast võõrkeelest*. Nendel ja paljudel  
teistel puhkudel ei peeta silmas seda lihtsat reeglit, et rõhumäärus seisab alati vahetult  
rõhutatava sõna ees, kuna -gi aga liitub ikka rõhutatava sõna lõppu.

Eeltoodud vigaderühmale lähedal seisavad eksimused, mis on tekkinud kas sõnade  
väärast paigutamises lauses või sõnade liitmatajätmisest. Neid saab kahel viisil paran-  
dada: sõnu ümber paigutades või liites. Näiteid: *Õnnestunud laulukooride* (p. o. *laulu-  
kooride õnnestunud*) *eelproov*; ... *jalga lasknud vabrik* (p. o. *vabriku jalgalasknud*)  
*peremehed*; *Ruumi valgustavad 25 päevavalguse* (p. o. *päevavalguse 25*) *armatuuri*;  
*Mälestama surma läbi lahkunud kolhoosi liiget* (mitte kolhoos ei ole surma läbi lahku-



nud, vaid kolhoosiliiiget); Tegemist on ... uue onkoloogia dispanseriga (mitte onkoloogia ei ole uus, vaid onkoloogiadispanser).

Ei võeta arvesse eesti lause sõnajärjestuse reeglit, et kui pealauses on mingi muu lauseliige (peale täiendi) aluse ees või mõni kõrvallause pealause ees, siis vahetavad pealause alus ja öeldis oma koha, näiteks: *Seoses sm. N. N. juubeliga ... Linna Täitevkomitee otsustab* (p. o. otsustab ... Täitevkomitee või on ... Täitevkomitee otsustanud) *autasustada sm. N. N. viljaka teadusliku ja aktiivse ühiskondliku töö eest ... Täitevkomitee aukirjaga.*

Lausevigade seas on silmapaistval kohal eriti niisugused lauselühendid, kus on lühendi peasõnaks des-vormiline verb. Seesuguseis korrapäraselt ehitatud lauseis ei räägi des-vorm millestki muust kui pealause aluse tegevusest, näiteks: *Aastaid elas J. S. Tallinnas, töötades siseruumide tunnustatud kujundajana*; et tegevus toimub pealuses ja des-lauses ühel ja samal ajal, säilib sama sisu nende lausete ümbervahetamisegi puhul: *Töötades siseruumide kujundajana elas J. S. aastaid Tallinnas.* Seda lause-ehituse moodust tarvitatakse aga tihti kurjasti, näiteks lauses *Õpetajaks hakkas ta juba 1908. aastal, töötades samas vallas* ei ole tegevus mõlemas lauses üheaegne: õpetajaks hakkamisele järgnes töötamine, nii et õige oleks siin öelda: *Õpetajaks hakanud, töötas ta ...* Hoopis vääramisi on konstrueeritud lause *Marle Under sündis 1883. a. Tallinnas, alustades luuletajategevust juba käesoleva sajandi algul.* Antud juhul tuleb des-vormi asemel ütelda: *kus ta alustas või alustas siin ...* Võimatu mõttekäiguga on tegemist järgmistes lausetes: *Rannas päikest võttes ja soojas merevees supeldes kaob päev märgatamatult*, milles väidetakse, nagu võtaks päev rannas päikest ja supleks soojas merevees, kuna õige oleks siin öelda, et päev kaob päikesevõtjal ja merevees suplejal ... Lauses *Majavalitsetajaga vestlema hakates kaldub jutt au- ja kiituskirjadele* väidetakse, nagu hakkaks jutt vestlema (!), aga mõte saab õige käigu, kui sellele lausele antakse järgmine ehitus: *kui vestlema hakatakse, kaldub jutt ...* Sama viga esineb ka lauses *Juba Riiga jõudes* (p. o. jõudmisel) *võtsid meid vastu nägusad müürilehed ja transparentid.*

Nagu viimaseist näiteist ilmneb, liialdatakse des-lühendiliste lausete tarvitamisega. Säärast vigadele viivat konstrueerimisviisi saab parandada veel teistelgi teedel. Miks peab vigaselt ütleva näiteks *Sõidab külla Eesti Raadio sümfooniaorkester, andes TRU culas kaks kontserti*, selle asemel, et õigesti ütelda: *ja annab aulas või kes annab aulas kaks kontserti. Korduvalt sõitis A. Weizenberg kodumaale, organiseerides siin* (tuleb parandada: *ja organiseeris siin või kus ta organiseeris*) *oma teoste näitusi.*

Meie lauseehituse ortograafias on otsekui reeglistunud omapärane, halvaks tavaks saanud kalduvus täiendina esinevat *nud-* ja *tud-*tunnuseliste liit-kesksõna tarvitada lahkukirjutatult, kui selle ees seisab üks või mitu sellega reastikku olevat sõna; kui neid sõnu selle ees aga ei ole, kirjutatakse see kesksõna kokku. Nii trükitakse siis: *kokkutulnud osavõtjad*, aga *mitmelt poolt kokku tulnud osavõtjad*; *vastuvõetud direktiivid*, aga *kongressil vastu võetud direktiivid*; *väljapandud portreed*, aga *saalis välja pandud portreed* ja sadade viisi teisi säherdusi näiteid. Ometi ei ole aga vähimatki põhjust neil puhkudel kesksõnalist täiendit lahku kirjutada. Selle ulatusliku vea likvideerimine aitab meie kirjakeelt omalt poolt rohkesti lihtsustada. Ainult sel juhul, kui seesuguse liitsõna määrõnaline koostisosa seostub sisu poolest otseselt tema ees seisva väljendiga, ei liideta seda järgneva kesksõnaga, näiteks: *temaga kaasas olevad isikud*; *karjast eemale läinud loom.*

Enamik abisõnaga *eks* algavaid lauseid on meil öeldise poolest vigaselt konstrueeritud. Eksiteele on viinud see asjaolu, et on ähmunud *eks-*sõna sisu. Tuleb meeles pidada, et *eks = ei kas = kas ei*. Niisiis sisaldab ta eitust ja nõuab lauseehituses seepärast öeldist eitavas kõnes, kuna aga selle asemel on otse ülekaalukalt tarvitatud jaatavat kõnet. Näiteks tuleb vigasele lausele *eks mindigi sinna* anda õige kuju *eks mindudki sinna*; *eks siis tuli* (õige on *tulnud*) *endalgi õppida soode ja rabadega võitlema*; *Eks sa homme*



mine (p. o. lähe), — ei öelda ju: kas sa ei mine? Seda laadi juhtumeid olen lähemalt käsitlenud lühiartiklis «Eesti keele eituspartiklitest» («Edasi» 1958, nr. 129).

Jaatava sisuga lauseid on asjata eitavavormilisteks tehtud. Siin on eksiteele viinud venekeelne partikkel *ни*, mille sisu on kahesugune: 1) eitav (*ни с места* 'mitte paigastki') ja 2) jaatav (*кто б он ни был* 'kes ta iganes oleks', 'olgu ta kes tahes'). Kummalgi korral on seda partiklit sisaldavad laused eesti keelde üle võetud eitavas kõnes. Viga on siin selles, et ka jaatavasisulistele lausetele on antud eitava kõne vorm. Viimast laadi väljendusviisi on ebaloogiline ja vajab seepärast tungivalt parandamist. Sel otstarbel tuleb tarvitamata jätta sellised laused, nagu: *Kui keerulised niisugused probleemid ka ei oleks, saab neid reguleerida; Kuidas sa ka ei puikle, tuleb sul see ülesanne ikkagi täita*, ja nendes teha näiteks järgmised parandused: *Olgu niisugused probleemid kui keerulised tahes, saab neid reguleerida, Puikle kuidas tahes või Kuidas sa ka iganes puikleksid, tuleb sul see ülesanne ikkagi täita*.

Jaatavasisulisi lauseid on meil veel teiseski ühenduses eitavasse vormi rakendatud ja seeläbi väärale teele satunud. Nimelt on eesti keel kui soome-ugri keelte pere liige endasse vastu võtnud lauseehituslikke laene ka indo-euroopa (vene, saksa jt.) keeltest, kusjuures ei ole aga igakord arvesse võetud kummaski keelkonnas esinevaid erinevusi. Näiteks vene, saksa, inglise ja prantsuse keeles asetatakse jaatavavormilise öeldise ette eitusõna (*не, nicht, non, ne... pas*) ja nõnda saadaksegi neis keeltes eitavasisuline öeldis (teatavasti ei ole neis keeltes eitavakõnelist vormikategooriat). Seal on jaatavasisulised verbivormid koos eitusõnaga tihtigi eesti keelde üle võetud ja omad eitavakõnelised morfeemid tarvitamata jäetud. Ja nii on meil siis maad võtnud eesti keele grammatikale võõrad mitteõigustatud väljendid, nagu neid esineb meie kirjakeeles korduvalt, näiteks: *Rahvamalevlased mitte ainult võtavad osa* (p. o. võtavad osa mitte ainult) *avaliku elu kaitsmisest, vaid aitavad paljastada ka vargaid; Nüüd on meie kahe riigi suhted mitte üksnes juhitud* (p. o. juhitud mitte üksnes) *normaalsetesse rööbastesse, vaid edasi arenenud ka sõbralikeks suheteks. Kuid mitte alati ei saa selliseid lauseid eeltoodud viisil korrigeerida, vaid neid tuleb vahel ulatuslikumaltki teisiti vormistada, näiteks saaks lauset Neid plaane mitte üksnes täidetakse, vaid ka ületatakse parandada* vahest järgmiseks: *Need plaanid täidetakse ja pealegi veel ületatakse. Sama laadi ümber- vormistamist nõuavad muudki taolised laused, nagu: Nad mitte üksnes pidasid vastu, vaid andsid vaenlasele ka hävitava löögi; Ühendriigid mitte ainult katsetasid neid surmarelvi, vaid võtsid nad ka kasutusele*.

Kahtlemata lisandub kõne- ja kirjakeelele ühtlust, lihtsust ja mõtteselgust, kui jaatav väljendassisu omandab eespooltoodud juhtudel eranditult jaatavakõnelise lauseehituse.

Ei peeta silmas reeglit selle kohta, et sõna oma märgib ikka ainult alusele kuuluvust. Õigesti on oma tarvitatud lauseis *Rumalus lööb oma peremeest, Iga töö kannab oma vilja* (eesti vanasõnad); aga õigel kohal pole see partikkel lauseis: *Laulja suutis anda igale üksikule laulule oma iseloomu, oma ilme*; kui laulja annab oma (isikliku) iseloomu, siis rikub ta laulu ära, ta peab andma tema (s. o. laulu) iseloomu. *Maalikunstnik kujutab lihtsaid tööinimesi oma (õige on: nende) koduses miljões igapäevaste talituste juures*.

Sissejuurdunud veana kordub lause aluses ja sihitises eksivorme, näiteks: *Meie teeme eitepaneku sõlmida niisuguse lepingu* (peab olema: niisugune leping); ... õpetatud nõukogu otsustas anda M. K-le füüsika-matemaatika kandidaadi kraadi (p. o. kraad); *Uhest brigadist teise sõitmise viidab tükk aega* (peab olema: tüki aega) *ära; Midagi* (p. o. miski) *ei kordu; Nähtavasti huvitab projekti autoreid midagi muud* (p. o. miski muu) *kui see küsimus; Järgmisel hommikul jätsime Balatoniga* (p. o. Balatoni) *jumalaga; jätsin temaga hüvasti* (keda?).

Eitavakõnelistes lausetes on meil sassi aetud öeldiste vaherkord aluseks tarvitatud sõnadega *kõik, mõlemad, kumbki, ükski*. Kui vaadelda lauset *Kõik ameerika rahva kihid*



ei taha sõda, siis koorub sellest sõnastisest välja mõte, et kõik kihid ei taha sõda, aga küllap siis mõned ikkagi tahavad; aga tõeliselt on mõeldud selle lausega öelda, et ükski ameerika rahva kiht ei taha sõda. Samataoline viga sisaldub kasvõi järgmisteski lausetes: Kõik Prantsuse poliitika juhid (p. o. ükski... juht) ei astunud Alžeeria vabariigi ajutise valitsusega läbirääkimistesse tulevahetuse lõpetamise üle; Mõlema (p. o. kummagi) partei juhid ei pea neid valimisprogramme tõsisteks poliitilisteks kohustusteks; segaseks jääb ajaulatus lauses Mõlemas linnas viibitakse 6 päeva, aga kui selle asemel õigesti ütleme Kummaski linnas..., siis on selge, et selleks kulub aega 12 päeva. Sõjakomisariaadil ja miilitsajaoskonnal on mõlemal (kas kummalgi eraldi või kahe peale kokku?) suur maja kasutada; Ega neist keegi (2 poissi — p. o. kumbki) niita ei oska; samuti tuleb mõlemad asendada sõnaga kumbki muudelgi juhtudel: Mõlemad ei tööta, Mõlemas ettevõttes ei olnud nende jutust sooja ega külma jt.

\* \* \*

Eespool-esitatud rida valimikulisi näiteid on kõnekaks tunnistuseks, kui kirjuks on muutunud meie kirjakeele ehitus just selle tagajärjel, et läbinähtavasse selgekoelisse keelesüsteemi on ühelt või teiselt poolt tekitatud erandeid või on ka iseenesest sugenenud eksimusi, mis teevad meie suhtlemisvahendi kõigi grammatika-alade osas sirgjoonetuks, nii et pole kerge selle praeguses ehituses orienteeruda.

Teisest küljest on tekkinud veel teisi tõsiseid puudujääke, millel olen peatunud juba «Nõukogude Kooli» k. a. juunikuunumbris. Nimelt on eesti keelest järelemõtlematult välja heidetud kõigile keeltele nii oluline kääne, nagu seda on sihitav ehk akusatiiv, ei ole sõnade muutmistki üksmeelseile aluseile rajatud ega püüta keelt ühisel nõul kooskõlalise täienemise poole aidata. Selle asemel on keelearvitajad eraldunud kahte leeri: ühed käivad ettekirjutatud normide kõikevat rada, teised — õigekspeetavat teed.

Kõige selle juures ei ole kõnealusel baasil esile kerkinud ühtlustavat jõudu, kes põhjendatult fikseeriks, missugused keelelised ettekirjutised tuleks kõrvale heita ja missugused kehtestada. Vastavad institutsioonid, kellede ülesandeks on siin korda luua, ei ole senini aktiivsust osutanud. Keele praegune sinna-tänna kõikumine nõuab aga edasilükkamatult käesoleva pahe-olukorra kaotamist; vastasel korral kasvab korraldamatus üha suuremaks. Ei tohi siis viivitada vastava keskuse või kollektiivi asutamise ning tööerakendamisega.

## Süntaksi õppimine mittevvene koolide 9.—11. klassides

E. FRANZMAN

(Riia)

Pikka aega ei erinenud vene keele süntaksi õppimine läti koolides vene õppekeelega koolide omast kuigivõrd. See seisnes lauseliikmete ja nende väljendamise viiside, lauseliikide ning kirjavahemärkide õpetamises. Lastel tuli pähe tuupida keerulisi, neile sageli arusaamatuid formuleeringuid, määrata lauseliikmeid ja sõnaliike, mille abil need on väljendatud, samuti lausetüüpe. Säärane töö ei soodustanud õpilaste kõneoskuse kujunemist, nende arenemine nagu takerdus ja vene keeles rääkides olid nad niisama abitud nagu eelmistes klassides.



Kui võtta aluseks süntaksi defineering — grammatika osa, mis käsitleb sõnade ühendamist lauseteks —, siis tähendab õpetajate taotlus õpetada grammatiliste vormide õiget kasutamist lauses ühtlasi võitlust sõnade süntaktilise seostamise eest. Ei saa omandada kõnekeelt isoleeritud grammatiliste vormide (näiteks käändelõppude) pähetuupimise teel.

Kui õpilane kääneb sõna lauses või sõnaühendis koos nende sõnadega, millest sõltub antud sõna kääne, siis kujunevad tema teadvuses püsivad assotsiatiivsed seosed, mille alusel on tunduvalt hõlpsam kujundada õige kõnekeele oskusi ja vilumusi.

Ainuüksi morfoloogia ja süntaksi tihe põimumine võib tagada keele omandamise. Seejärel püüame tundides harjutada õpilasi koostama lauseid teatud grammatikareeglite kohta. Peale selle nõuame lausete koostamisel kinnipidamist teatud teemast. Sel kombel loome seose sõnade vahel lauses ja lausetes omavahel.

Nendest seisukohtadest lähtudes, mille paikapidavust olen isiklikult kontrollinud vene keele õpetamisel Riia 1. keskkoolis ja mida on tõdenud mitmed õpetajad linna- ja maa-koolides, töötasime välja uue vene keele õpiku 9.—11. klassidele, milles on loodud uus süntaksi õpetamise süsteem.

Selles õpikus on morfoloogia käsitlemisel tähelepanu pööratud peamiselt õpilaste kõne arendamiseks vajalikele küsimustele.

Uus vene keele õpik soovitab õpetajal tutvustada uusi grammatikareegleid ja -nähtusi mitte isoleeritult, vaid seostatult varem õpituga, ning rõhutada morfoloogia ja süntaksi seost. See on seaduspärane ja vajalik. Uhtaegu nimi- ja omadussõna lõppude õppimisega kinnistavad õpilased teatud vilumusi ühildumise ja rektsiooni alalt. Kõige raskem osa — lõpetatud ja lõpetamata tegevus — saab selgeks ainult siis, kui tegusõnade aspektide erinevusi selgitatakse nende kasutamisel lauses. Tegusõna vormide õppimine vaheldub tegusõnade rektsiooni õppimisega jne.

Ja lõpuks. Vanemates klassides korratakse morfoloogia õppimisel tihtilugu juba 5.—8. klassides käsitletud või emakeele tundidest tuttavaid süntaktilisi nähtusi. Näiteks nimisõna genitiivi puhul tuleb õpetajal kõnelda ühildumatust täiendist. Käsitledes nimisõna daativit, meenutame ka aluseta lauseid.

Siduvatest asesõnadest ei saa me kõnelda, veel vähem neid kõnes kasutada, seostamata neid põimlausega. Ei saa kinnistada tingiva kõneviisi mõistet ja vorme, kasutamata neid põimlause koos tingimuslausega.

Partitsiipide ja gerundiumide õppimisel ei saa me ignoreerida konstruktsioone, milles neid kõige sagedamini kasutatakse, s. t. kesksõnalisi lauselühendeid, mida kohtame iga-sugustes seotud tekstides.

*Родина! Особенно звучит для меня это слово, полное глубокого смысла. Я вижу ее поля, волнующийся урожай, неиссякаемые и полноводные реки, пересекающие ее пространства. Высоки ее горы, сверкающие вечными снегами...* (Соколов-Микитов)

Isegi niisuguses lühikeses katkendis vahelduvad kesksõnad kesksõnaliste lauselühenditega.

Morfoloogia seosel süntaksiga tuleb peatuda veel sellepärast, et enamik venekeelseid kesksõnalisi lauselühendeid tuleb läti keelde tõlkida põimlausega.

Eessõna käsitletakse mittevene koolides eeskätt süntaksiteemana, rektsiooni seisukohalt, mitte aga morfoloogia — eessõna õigekirja seisukohalt.

Kuidas on üles ehitatud süntaksi kursus 11. klassi õpiku eriosana? Võtsime süntaksist eelkõige selle, mida läheb vaja kõnekeeles; pöörasime erilist tähelepanu neile teemadele, milles on lahkuminekuid emakeelest.

Oleme arvamusel, et sõnade seostamist — ühildumist ja rektsiooni — tuleb kinnistada kõigis klassides, kogu koolikursuse kestel. Bauska keskkooli õpetaja Zotov on välja arvutanud, et 80% kõigist õpilaste vigadest kuuluvad ühildumise ja rektsiooni valdkonda.

Õpiku koostamisel taotlesime seda, et vene keele õpetamise sõlmküsimused korduksid igas klassis. Nii kordub pidevalt teema «Rektsioon».



9. klass	10. klass	11. klass
Tegusõnade ja eessõnade reksioon nimi- ja omadusõnade käsitlemisel.	Tegusõnade ja eessõnade reksioon tegusõnade käsitlemisel.	Eessõnade reksioon («Eessõna»). Tegu- ja eessõnade reksioon teema «Sõnade seos lauses» käsitlemisel.

Seejuures on tähtis, et ei korrataks üht ja sedasama, vaid iga kord lähenetaks teemale uult seisukohalt ja leitaks selle kinnistamiseks uusi võtteid.

Ühildumise ja reksiooni käsitlemisel ei saagi mööda minna küsimustest, mis on otsest seotud mõnede lauseliikmetega. Nii rääkisime ühildumise õppimisel täiendi ühildumisest sõnaga, mille juurde täiend kuulub; palju tähelepanu osutasime öeldise ühildumisele alusega. Seejuures vaatlesime ka aluse ja liitöeldise väljendamise vahendeid. Kuid neid lause pealiikmete väljendamise võimalusi ei käsitle me omaette eesmärgina, vaid selleks, et õpetada õigesti kasutama öeldise tegu- ja nimisõnalisi vorme.

Korduvate lauseliikmete küsimust me eraldi ei käsitle.

Pärast ühildumise ja reksiooni süvendavat kordamist soovitame kohe üle minna liitlause liikide — aluse ja «umbisikuliste» lausete õppimisele, rõhutades eeskätt öeldise õiget kasutamist neis lauseis.

Liitlause õppimist alustame sidesõnadega, nende tähenduse, kasutamise ja õigekirjaga.

Peame otstarbekaks õppida otsest ja kaudset kõnet üheaegselt sihitlausega. Seda tegema ergutab kaudse kõne struktuur, mis väljendub tavaliselt põimlausena koos sihitlausega.

Töövõtete ja -viiside valiku määravad need ülesanded, mida me süntaksi õpetamisel taotleme.

1. Peame õpetama selgeks mitmesugused side- ja siduvad, ase- ning mäarsõnad, sest need aitavad arendada ja rikastada õpilaste kõnekeelt.

2. Tuleb õpetada liitlause moodustamist ja nende kasutamist kõneluses, sest teatavasti on meie vanemate klasside õpilaste vene keele kõnelemise oskus küllaltki algeline ja naiivne.

3. Peame arendama õpilaste loominguviisi võimeid, andma neile rohkem niisuguseid ülesandeid, mis nõuavad iseseisvat tööd ning elu- ja tootmisalaste kogemuste, teadmiste ja tähelepanekute kasutamist.

4. Püüame õpikutes sageli leiduvate ülesannete (näit. «Koostage lauseid antud reegli kohta või antud täienditega») asemel rakendada selliseid tööviise, mis võimaldaksid õpilastel valida mälu ja teadmisi aktiveerivaid ning nende huvidele vastavaid lauseid.

Näiteks «umbisikuliste» lausete õppimisel soovitatakse õpilastel valida lausete temaatika meie tähtsamalt tegevusaladelt. Riia 1. keskkooli õpilane Š. kirjutas järgmised laused:

*Во многих низменных местностях осушают болота, прорывают каналы. В местностях, богатых торфом, как у нас в Кемери, оборудуют торфяные разработки. В Кемери и Балдоне используют природные целебные источники для лечения ревматизма. На взморье строят новые санатории и дома отдыха для трудящихся.*

Sihitlause kinnistamisel lasksimis õpilastel moodustada kolm põimlause, mis algaksid sõnadega: *Знаете ли вы, что...?*

Eespool nimetatud kooli õpilase M. kodune töö oli järgmine:

1. *Знаете ли вы, что первая бумага в Европе была получена из хлопка в Италии?*

2. *Знаете ли вы, что каждый час на земле появляется на свет 5 400 человек?*

3. *Знаете ли вы, что радиопередачи из Москвы ведутся сейчас почти на ста языках?*



Täiendlause käsitlemisel andsime koostada täiendlausetega põimlauseid, mis sisaldaksid huvitavaid andmeid linnade ja muude geograafiliste objektide või tuntud teadlaste ja kirjanike kohta.

Toome näiteks eespool nimetatud kooli õpilase K. töö:

*Деревня Денисовка, где родился и жил Ломоносов, называется теперь Ломоносово. Город Кегумс, куда едут сейчас все, кто хочет познакомиться с нашей электростанцией, раньше был маленьким населенным пунктом, на этой станции останавливались не все поезда. А. П. Чехов, которого мы знаем как замечательного писателя, был очень хорошим врачом.*

Teiseks ülesandeks samal teemal oli vastata järgmistele küsimustele, kasutades täiendlauset:

1. Какое здание называется высотным?
2. Что такое барометр?
3. Что такое калька?
4. Что такое мольберт?

Kohamääruslause õppimisel laseme koostada lauseid, mis sisaldaksid ajaloolisi fakte kodulinna kohta, näiteks: «Там, где сейчас находится парк Коммунаров, раньше была голая песчаная площадь.» Jne.

Põhjussmääruslause puhul laseme koostada neli lauset teemal «Mis on kahjulik ja mis kasulik ning mispärast». Riia 1. keskkooli õpilane L. täitis selle ülesande järgmiselt:

1. Читать лежа вредно, потому что от этого портится зрение.
2. Ложиться поздно вредно, потому что от этого страдает нервная система.
3. Полезно есть овощи и фрукты, потому что они содержат витамины.
4. Полезно обтираться холодной водой, потому что это способствует кровообращению.

Peale selle laseme anda seletused vastuseks küsimustele: *Почему наше государство называется Советским Союзом? Почему железо ржавеет? От чего лопается стакан с водой, оставленный на морозе?* jne. Järgmiseks tunniks aga pidid õpilased ise selletaolisi küsimusi valmis mõtlema ja esitama neid oma kaaslastele.

Otstarbemääruslausete selgitamiseks olid antud küsimused: *Для чего колхозники удобряют землю? Зачем туристы берут с собой компас? С какой целью геологи исследуют тайгу?* jne.

Niisugused harjutused on vajalikud eriti sellepärast, et läti õpilased ajavad segamini sõnu *зачем* ja *почему*, *потому* ja *для того*.

On ülearune hakata pikemalt seletama, et sellised ülesanded aitavad selgeks teha nimetatud kõrvallauseste kasutamist kõnes, ühtaegu aktiveerivad mälu ja teadmisi ning äratavad huvi töö vastu.

Peale kõnesõlnute anname süntaksi käsitlemisel ülesandeid, mis arendavad õpilaste loogilist mõtlemist, sunnivad neid venekeelseid väljendeid võrdlema emakeele konstruktsioonidega. Nii laskime õpilastel sihitlause õppimisel esitada näiteid sidesõnade *что* ja *чтобы* kohta ning suuliselt seletada, kuidas lause mõte kummagi sõna kasutamisel muutub: *Скажите старосте класса, чтобы принесли наглядные пособия. Скажите старосте, что принесли наглядные пособия.*

Ajamääruslauseste kinnistamisel esitasime kõrvuti laused, mille öeldised erinesid aspektilt. Õpilastel tuli seletada nende sisulist erinevust:

*Когда поэт ушел, всем стало скучно.*

*Когда мы прощались, он крепко пожал мне руку.*

*Когда поэт уходил, всем стало вилось скучно.*

*Когда мы прощались, он долго жал мне руку.*

Kõnes kõige vajalikumate süntaktiliste vormide kinnistamiseks harjutasime (nii nagu morfoloogia õppiselgi) ametlike kirjade koostamist.

Põhjussmääruslause puhul koostasid õpilased kirjaliku seletuse mingi ülesande täitmata jätmise või distsipliini rikkumise põhjuse kohta, näiteks:



Директору Мадонской средней школы  
от Эглит Айны, ученицы IX класса

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.

С 5 по 27 февраля я не посещала школу, так как была больна.  
Прилагаю справку от врача.

28 февраля 1962 года

А. Эглит (подпись)

Püüame õpilasi harjutada koostama seotud tekste, näiteks teental «Sügishommik», tingimusel moodustada aluseta lauseid.

Enamik ülesandeid uues õpikus on loovat laadi.

Süntaksi õppimisel tuleb pidevalt korrata morfoloogia põhiküsimusi. Ühildumise õppimisel korratakse nimisõnade sugu, omadussõnade, asesõnade ja järgarvude lõppe ning õigekirjutust; omadussõnade moodustumist ja õigekirjutust; 1. ja 2. pöördkonna tegusõnu; tegusõnade aegade kasutamist; enesekohaste tegusõnade õigekirjutust ja kasutamist. Rektsiooni õppimisel korratakse: nimi- ja omadussõnade käändelõppe; nimisõnade käänete kasutamist koos eessõnadega ja ilma; tegusõnade rektsiooni jne. Lihtlause liikide käsitlemisel korratakse: enesekohaseid tegusõnu, tegusõnade aspekte, eitavate asesõnade ja määrsõnade õigekirjutust; määrsõnade keskvärret; 1. ja 2. pöördkonna 1. ja 3. isikut jne. Ka liitlause õppimisel korratakse tegusõnade rektsiooni ja näitavaid asesõnu (sihitlause puhul), siduvaid asesõnu ja kesksõnu (täiendlause), määrsõnu (kohamääruslause), lõpetatud ja lõpetamata tegevust näitavaid tegusõnu (ajamääruslause). Püüame korrata sihipäraselt, kusjuures ülesannetes kinnistatakse tavaliselt üht õpitut reeglit.

Andes vajalikke teadmisi grammatikast ja arendades õpilaste kõnelemisoskust, teeme samal ajal ka kasvatustööd. Eelkõige tuleb õpetajal järgida põhimõtet, millest on kinni peetud (kuigi mitte täielikult) õpikus: näidete ja ülesannete valik on allutatud kindlale teemaatikale. Lähtume kindlast teemast isegi üksikute lausete või sõnaühendite koostamisel.

Missugused on süntaksi uue käsitlusviisi tulemused? Et õpetamise ümberkorraldamine lõppes alles hiljaaegu, siis oleks veel raske tuua veenvaid arvulisi andmeid õpilaste edukuse ja teadmiste paranemise kohta kogu vabariigis. Ent juba praegugi võime öelda, et need muudatused andsid tunduval tulemusi, rääkimata sellest, et grammatikatunnid vanemates klassides lakkasid olemast igavad. Õpilased tegid edusamme vene kõnekeele omandamisel (nii suuliselt kui ka kirjalikult). Kõik see näitab, et meie otsingud polnud asjata.

.....

## Teine vabariiklik võõrkeelte konkurss

R. SELG ja I. SOTTER,

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslikud töötajad

Märtsikuus Tartus toimunud teine vabariiklik võõrkeelte konkurss andis võimaluse võrrelda praeguste 10. ja 11. klasside õpilaste võõrkeelte oskust eelmisest konkursist osavõtnute keeleoskusega. Üldmulje jäi mõlemast konkursist ühesugune. Küll aga üllatasid tänavused rajoonikonkurssidest osavõtjad oma suhteliselt madalatasemega: häid ja väga häid esinemisi kuulsime rajoonides sel aastal vähe. Vabariiklikul konkursil aga oli arvukalt neid õpilasi, kellele vastustest ilmnisid keeleline korrektsus, süsteem ja loogiline järjekindlus. Seda näitavad tulemused: inglise keeles võistles 32 õpilast, kellest 17 said auhinna (kohtadele tuli 12 õpilast); saksa keeles tuli 22 õpilasest kohtadele 9.



Põhjalikuma ülevaate õpilaste keeleoskusest andis tuntud sõnavaraga tundmate teksti lugemine ja selle kohta küsimuste esitamine. Eelmisel konkursil oli selle asemel programmis päheõpitud luuletuse või proosakatkendi esitamine, mis pakkus palju vähem võimalusi õpilase praktilise keeleoskusega tutvumiseks. Suur abi oli žüriil täpsest ja asjatundlikust hindamisjuhendist.

Konkurs näitas meie koolide röömustavaid saavutusi võõrkeelte õpetamise alal. Lugemistehnika üle ei saa nuriseda. (Ei saa aga ka nõus olla arvamusega, et kiirus on lugemise juures kõige suurem voorus. Palju ilmekam on rahulik lugemine loogiliste pausidega.) Küsimused, mis õpilased loetud teksti kohta esitasid, olid enamasti mitmekesised ja grammatiliselt korrektsed. Mitmed õpilased jutustasid pildi järgi loogiliselt ja ladusalt. Sõnavara aga oli enamusel väike, puudus fantaasia ja oskus mitmesuguseid lausekonstruktsioone kasutada. Küsimustele vastati päris hästi, andes nii lühikesi kui ka pikemaid, kirjeldavaid vastuseid. Harva jäi küsimus vastamata. Eelmisel konkursil esines juhtumeid, et üksikvastus valgus küsimuse raamidest välja ja kujunes omaette jutustuseks, tänavu seda ette ei tulnud.

Nüüd üksikasjalikumalt vigadest.

Hääldamises võis kõige sagedamini kuulda liiga eestipärast kõla. Intonatsiooni-vigu tegid väga paljud õpilased. Isegi küsimuste moodustamisel unustati tõusva ja langetava intonatsiooni tähtsus. Lauserõhku ei toodud küllalt selgelt välja. Mitme õpilase oskamatus fraseerida raskendas kuulajal loetu sisust arusaamist. Sõnarõhkudes eksiti harva. Tuntumatest sõnadest kasutati nii omadus- kui ka nimisõna *pioneer* ühesuguse rõhuga. Eksiti sõna *hotel* hääldamisega. Ikka ja uuesti tuleb rõhutada heliliste ja helitute häälikute ning *th* ebarahuldavat hääldamist. Valesti hääldati *ing*-lõppu. Pikki vokaale hääldasid mõned õpilased liiga lühidalt. Tähelepanu tuleks veel pöörata mõnele üksikule korduvalt valesti hääldatud sõnale: *clothes, houses, meant, nature, women* jne.

Saksa keele hääldamises olid tüüpilisteks vigadeks (sellele on varemgi tähelepanu juhitud) liiga lühidalt hääldatud pikad vokaalid (*mehr, der Vater, haben, lieben*), redutseerimata *e* rõhutus silbis (*die Wiese, die Schule, die Frage, die Kinder*), aspireerimata *k, p, t* sõna algul ja heliline *g, b, d* sõna lõpul (*der Tisch, tief, blieb, der Tag*).

Üksikute konkursist osavõtjate hääldamine otse kubises vigadest, ometi pidid nad olema mitte ainult oma kooli, vaid rajooni parimad võõrkeelte oskajad.

Grammatilistest vigadest olid, nagu eelmiselgi konkursil, ülekaalus artiklivead. Samuti eksiti sageli eessõnade kasutamises ja lauseliikmete järjestamises. Aegade tarvitamise oskusest konkursil ülevaadet ei saanud, sest programm ei sundinud õpilasi aegade kasutamise oskust intensiivselt rakendama. Üksikud õpilased tegid vigu aegade moodustamisel ega tundnud verbide põhivorme (*Who had come there? The pond has izeen. He is holding a cabbage*). Asesõnade kasutamises tehti sel konkursil märgatavalt vähem vigu kui eelmisel.

Saksa keeles eksiti sageli mitmuse moodustamisel. Lemmikufiksiks on endiselt *-(e)n: Bleistiften, Heften, Pflügen, Pionieren, Schifften*, pro *Bleistifte, Hefte, Pflüge, Pioniere, Schiffe*.

Artiklivigadest võiks tuua väga palju näiteid. Kõige sagedamini jäeti artikkel ära sealt, kus seda vaja oli (*It is town. Lot of time. I am in eleventh class, in DDR. Tallinn ist sehr alte und auch neue Stadt*), või pandi sinna, kus vaja ei olnud (*Ich will die Dolmetscherin (ein Ingenieur) werden*). Kasutati ka määravat artiklit umbmäärase asemel ja vastupidi (*London is the great industrial centre, I can play a violin* jne.). Vead *a apple* ja *a electric train* on vist keelevääratused.

Saksa keeles on väga raske nimisõna seostamine õige artikliga. Neid vigu esineski kõige rohkem: *eine Sofa, eine Bilde (!), etne Regal, pro ein Sofa, ein Bild, ein Regal* või *ein Stadt, dieses Brief, das Laden* pro *eine Stadt, dieser Brief, der Laden*.

Sellele puudusele tuleb õpetajatel erilist tähelepanu pöörata: tingimata nõuda sõnade



õppimist koos artikliga, seletada ning harjutada nimisõna soo määramist sufiksrite ja tähenduste järgi.

Eessõnade tarvitamises eksiti sageli. Eelmisel konkursil tehti siin veelgi rohkem vigu, sest väljendid, nagu *pildi nurgas, paremal pool, tagaplaanil* jne, ei olnud õpilastel veel omandatud; paljud õpetajad hakkasid alles konkursi eel õppetundides vestluspilte kasutama. Tunduvalt on vähenenud prepositsioonivigade arv seoses liikluse ja liiklusvahendite kirjeldamisega. Nähtavasti on selleteemalisi pilte tundides vestlemisel kasutatud. Võis siiski kuulda *on a train pro by train, I have been at... pro I have been to..., in pro into* jne. Väga palju prepositsiooni kasutamise vigu tehti kaupluse ja turu kirjeldamises. Huvitav on märkida, et just need kaks teemat esinesid ka eelmisel konkursil. Sageli ei tea õpilased eessõnu, mida teatavad verbid või omadussõnad nõuavad. (*Help in pro help with, Made from pro made of. Say her pro say to her; I go for skating pro I go in for skating; denken über (auf) pro denken an, reich mit pro reich an*). Verbi *arrive* kasutatakse ilma eessõnata nagu verbi *reach*.

Asesõnade tarvitamises tehti vähe vigu. Korduvad neist olid *his pro her, his pro its, the other pro other, ihr pro sein* ja vastupidi. Uksiknähtusena öeldi *her pro me*.

Lauseliikmete järjestamises eksiti sageli. Konkursi üheks nõudeks oli loetud teksti kohta küsimusi esitada, millega tuldi üldiselt hästi toime. Mitmed õpilased ei osanud siiski vabalt küsimusi moodustada, sest mille muuga seletada niisuguseid vigu: *About what two men were talking? When was opened the town library?* Jne. Kõige sagedamini ei leitud lausetes sihitisele ja määrusele sobivat kohta (*I like best summer. Today here are held the town competitions. We can buy from here flour. I study at school English.*). *There is..., there are...* lausetes tehti seekord vigu. (eelmisel konkursil kasutati seda konstruktsiooni vähe). Mitu õpilast alustas lauset määrusega, kuid ei kasutanud *there is, there are* öeldist (*near him is a dog*). Õpilased nähtavasti ei tea, kuidas ühildada öeldist lauses, kus järgneb mitu ainsuse vormis alust. Väga sagedased olid seda laadi vead, nagu *There are a table and two chairs in the room*. Samuti ei osata verbi ühildada sõnadega *people* ja *group*.

Aegade tarvitamisel eksiti, nagu eelmiselgi konkursil, *Present Indefinite'i* ja *Present Continuous'i* kasutamises. Olevikus esitatud küsimusele vastamisel kasutati minevikuvormi ja vastupidi. *Past Perfect'i* kasutati *Present Perfect'i* asemel harva. Näiteks: *Do a man found money? Birds come back and began to sing. What was happened one night? He do not work. Who have been come from the forest?*

Leksika ja idioomide kasutamise oskus oli õpilastel erinev. Oli neid, kes sõnavara rikkuse ja leidlikkusega meeldivalt üllatasid, kuid oli ka neid, kes püüdsid võrdlemisi napi sõnavaraga toime tulla. Üldiselt oli näha, et õpilasi oli pildi järgi jutustamiseks põhjalikult ette valmistatud. Õppetundides oli vestluseks valitud mitmekülgne temaatika. Konkursil ei tulnud ette juhtumeid, kus õpilased poleks teadnud, kuidas inglise keeles väljendada mõistet «sõitma». Eelmisel konkursil, kirjeldades liiklust piltide järgi, ei osanud paljud seda öelda. Esitaksin mõned sõnavaraalased vead: *gather potatoes* (pro *dig potatoes*), *table* (pro *counter*), *little* (pro *small*), *peoples* (pro *people*), *do* (pro *make*), *ages* (pro *age*), *clear* (pro *clean*), *also* (pro *already*), *if* (pro *when*), *go to sleep* (pro *go to bed*), *many* (pro *much*), *world* (pro *ground*).

Analüüsitud vead on üsnagi tõsist laadi. Tuleb veel arvesse võtta, et rajoonide konkurssidel tehti lisaks nendele palju muidki vigu, sest mõned koolid saatsid oma parimate esindajatena konkursile väga nõrkade teadmiste ja oskustega õpilasi. Siin tekib juba küsimus, kui kõrgel tasemel on nendes koolides õpetajate eneste keeleoskus. Nendel õpetajatel tuleks innukamalt otsida ning kasutada võimalusi oma praktilise keeleoskuse arendamiseks ning õppida enda ja õpilaste vigu terasemalt jälgima.

10. ja 11. klassi konkursil tehtud vead on põhiliselt samad, mida tegid 7. ja 8. klassi



õpilased. Noorema astme õpilaste konkurss rajoonides jättis parema mulje kui vanema astme oma: väga halbu vastuseid anti vähem, väga häid rohkem.

Edasi peatuksime konkursi muljete põhjal tekkinud meetoodilistel järeldustel. Kuidas vältida eestipärast hääldamist. Isikliku eeskuju ja igapäevaste hääldamisharjutuste kõrval on õpetajale siin suureks abiks tänapäeva tehnika. Õpetajad peaksid tundides sagedamini kasutama magnetofoni mitmesugusteks harjutusteks, õppepalade ettelugemiseks, tundmata sisuga ja tuntud sõnavaraga jutustuste ettekandmiseks jne. Õpetajate Täiendusinstituudi ja Tartu Riikliku Ülikooli fonoteek abistavad koole vastavate lintide saamisel. Samuti saavad õpetajad ise koos naaberkoolide õpetajatega soovitud harjutusi ja tekste lindistada. Väga palju kasu oleks nii õpetajatel kui ka õpilastel eesti keelde dubleerimata filmide demonstreerimisest. Sellest on ammu räägitud, kuid tegudeni pole jõutud.

Grammatiliste vigade vähendamiseks on tähtis süsteem ja järjekindlus õppetöös. Soovitud eesmärke ei saavutata igakord ainult sellega, et võetakse läbi kõik õpiku palad ja tehakse sinna juurde kuuluvad harjutused. Õpetajal peab töid planeerides olema selge, millised oskused ja vilumused tuleb õpilastel teatava ajavahemiku jooksul omandada. Oskuste väljakujundamine nõuab järjekindlat harjutamist. Seejuures tuleb kasutada võimalikult erinevaid töövõtteid, et vältida üksluisust ja õpilasi igati aktiveerida. Praktika on näidanud, et just keeleõpetuse algastmel on õige aeg alustada aktiivse keeleoskuse kujundamist.

Leksika omandamise kindluse tagab sõnavara temaatiline kordamine. Ikka veel võib kevadkuudel klassipäevikutel näha sissekandeid, kus on antud korrata näiteks neljas ja viies õppetükk, ja neid õppetükke jutustatakse uuesti või töötatakse nad läbi küsimuste varal. Otstarbekam on kordamine vestlusteemade kaupa, kus õpitud sõnu seostatakse uue kontekstiga. Sõnavara kinnistamisele aitavad kaasa ekskursioonid 10—15-liikmeliste rühmadena. Konkursist osavõtjatele oli meeldivaks elamuseks ekskursioon mööda Tartut, kus üliõpilased andsid seletusi võõrkeeles (saksa või inglise keeles). Giidid olid oma osad hästi ette valmistanud. Ka võõrkeelne isetegevusõhtu ülikooli klubis meeldis kõigile. Esinesid Tartu keskkoolide õpilased, üliõpilased ja konkursist osavõtjad.

Kokku võttes võib öelda, et õpilaste lugemistehnika ja küsimuste moodustamise oskus peaksid ka edaspidi jääma konkursi programmi. Vestlus õpilaste ja žürii liikme vahel õigustab end täiesti. Võib-olla oleks õigem, et vestlust ei piirataks kindla küsimuste arvuga ege hinnataks igale küsimusele antud vastust eraldi. Vestlust võiks hinnata tervikuna, nagu jutustustki.

Pildi järgi jutustamine tuleks aga asendada mõne teise nõudega, mis pakuks avaramaid võimalusi mitmesuguste lausekonstruktsioonide kasutamiseks ja aegade tarvitamiseks. Pildi järgi jutustamine on kohane 7. ja 8. klassi konkursil. Vanema astme konkursile sobiks 4—8 pildist koosneva seeria järgi jutu koostamine või nähtud diafilmi (või filmikatkendi) järgi jutustamine. Võiks lasta ka kuulnud pala või proosakatkendi ümber jutustada. Tehniliselt oleks see lihtne: õpilane kuulab magnetofonile loetud teksti kaks korda kõrvaklappide kaudu (et mitte teisi segada), siis antakse talle aega järelemõtlemiseks, misjärel ta esitab žüriile kuulnud loo ümberjutustuse. See annaks õpilase keeleoskusest parema ülevaate kui pildi järgi jutustamine. Peale selle näitaks see õpilase võimet kuulnud võõrkeelsest kõnест aru saada, kusjuures kõnelejaks pole tema enda õpetaja. Niisugune punkt konkursi nõuetes stimuleeriks õpetajaid tunnis tehnilisi vahendeid kasutama ja harjutama õpilasi aru saama eri isikute võõrkeelsest kõnест.



# Haridus- ja koolialased terminid inglise keeles

G. KIVIVÄLI,

Tartu Riikliku Ülikooli inglise keele kateedri  
õppejõud

S eoses võõrkeelte õpetamise tähtsuse tõusuga on suurenenud ka nõuded võõrkeelte õpetajatele. Õpetajad on püüdnud võõrkeelte tundides kasutada emakeelt ainult minimaalselt. Tundides kasutatavaid võõrkeelseid väljendeid on püütud võimalikult varieerida, milleks on kaasa aidanud mitmed trükis avaldatud artiklid. Nende hulgast võiks esile tõsta L. Paisi artiklit kogumikus «Inglise keele õpetamise küsimusi» (Eesti Riiklik Kirjastus, 1960. a.). Sellest artiklist on õpetajatel kahtlemata suur kasu. Vähe on meie vabariigis aga ilmunud materjali haridus- ja koolialaste terminite kohta, milledega võõrkeelte õpetajad puutuvad kokku oma igapäevases töös. Käesoleva artikliga püütakse seda lünka täita. Aluseks on võetud inglise koolides kasutatavad terminid, kuivõrd need meie koolisüsteemi sobivad.

Materjali esitamisel pole kinni peetud alfabeetilisest printsiibist, see on esitatud järgmiste teemade kaupa: haridussüsteem; kool, selle struktuur ja organisatsioon; koolimaja; õppeprogramm; klass; näitlikud õppevahendid; eksamid; õpi- lasorganisatsioonid.

## I

### Haridussüsteem.

The System of Public Education.

tasuta haridus — free education  
8-klassiline kohustuslik üldharidus —  
eight-year compulsory education  
haridus kaugõppe teel — education by  
correspondence, extra-mural educa-  
tion  
algharidus — primary (elementary)  
education  
keskharidus — secondary education  
kutseharidus — vocational education  
kesk-eriharidus — secondary special  
education  
polütehniline haridus — polytechnical  
education  
koolivõrk — network of schools  
algkool — primary school  
keskkool — secondary school  
8-klassiline kool — eight-year school  
internaatkool — boarding school

pikapäevakool — extended day-care  
school, prolonged day school  
töölisnoorte kool — evening school for  
the working youth, night school  
segakool — co-educational school  
ühiskondlikult kasulik töö — socially  
useful labour (work)  
õpetamist tootmistööga ühendama —  
to combine instruction with produc-  
tive work  
kooli elule lähendama — to bring  
school closer to the realities of life  
haridusosakond — department of edu-  
cation  
haridusosakonna juhataja — head of  
the (local) department of education  
haridusosakonna inspektor — inspec-  
tor (supervisor) of the (local) depart-  
ment of education  
(linna, rajooni) metoodikakabinet —  
methodological centre  
pedagoogiline kabinet — pedagogical  
centre  
pedagoogilised loengud — pedagogical  
readings



## II

### Kool, selle struktuur ja organisatsioon. The School, its Structure and Organization.

kooli direktor — headmaster (resp. headmistress), the Head, principal  
õppealajuhataja — assistant (deputy) headmaster (resp. headmistress)  
direktori asetäitja majandusalal — superintendent of buildings and grounds  
pedagoogiline kollektiiv — teaching staff, the Staff  
matemaatikaõpetaja — mathematics (maths) teacher\* (master, resp. mistress)  
füüsikaõpetaja — physics teacher (master)  
keemiaõpetaja — chemistry teacher (master)  
vene keele õpetaja — Russian teacher (master)  
inglise keele õpetaja — English teacher (master)  
muusikaõpetaja — music (singing) teacher (master)  
joonistusõpetaja — art teacher (master)  
võimlemisõpetaja — gym instructor, P. T. (-physical training) instructor  
mingi õppeaine eest vastutav õpetaja — teacher in charge of a subject  
õpetaja-pensionär — retired teacher (master)  
pedagoogiline staaž — teaching service, teaching experience  
õppekoormus — teaching load  
õppenõukogu — staff meeting  
klassijuhataja — headteacher of a form (class)  
klass (õpilaste kollektiivina) — class  
klass — form, grade (viimast terminit kasutatakse ameerika koolides), class  
7. klass — Form 7, the 7th form  
vanemad klassid — senior forms (classes)  
nooremad klassid — junior forms (classes)  
tugev klass — strong class  
nõrk klass — weak class  
kooli astuma — to enter school  
koolis käima — to attend school  
kooli vastu võtma — to admit to school, to enroll in school  
kooli vastuvõtmine — enrolment in school  
kooli lõpetama — to leave school  
koolilõpetaja, abiturient — school-leaver  
lend (koolilõpetajaid) — graduates (näit. graduates of 1961)

\* Liitsõnade puhul rõhutatakse inglise keeles ainult esimest sõna.

lõputunnistus — school-leaving certificate  
klassitunnistus — report  
iseloomustus — reference, character, testimonial  
järgmisse klassi üle viima — to promote to an upper form  
järgmisse klassi üle viidama — to get one's remove, to be promoted to an upper form  
ühest klassist teise üleviimine — promotion from one form to another  
klassikursust kordama — to repeat the year  
klassikursuse kordaja — a repeat, repeater  
vanemaid kooli kutsuma — to summon (call) parents to school  
lapsevanem — parent  
õpilase hooldaja — guardian  
lastevanemate komitee — parents' association  
kool algab 1. sept. — school opens on the 1-st of Sept.  
kool lõpeb õppevaheajaks — school breaks up for the holidays (for the vacation)  
rajooni õpetajate nõupidamine — Regional Teachers' Conference  
õpetajate täiendusinstituut — Teachers' Institute of Advanced Training, Advanced Teachers' Training Institute  
kvalifikatsiooni tõstma — to improve one's qualification  
täienduskursused — refresher courses  
koristaja (koolis) — (school) cleaner

## III

### Koolimaja.

#### The School Building.

direktori kabinet — headmaster's resp. headmistress's office  
kooli kantselei — (general) office  
õpetajate tuba — staff room  
klassiruum — classroom, form room  
bioloogiakabinet — nature-study room  
geograafiakabinet — geography room  
füüsika-(keemia-) kabinet — science room  
kodunduskabinet — housecraft room, domestic subjects room  
käsitööklass — handicrafts room  
õppetöötuba — specialized school workshop  
joonistuskabinet — drawing office  
metoodiline nurk (kabinet) — methodological room  
arsti kabinet — medical inspection room  
aula — assembly hall  
riidehoiuruum — cloakroom



kooli söökla — (school) dining-room,  
lunch-room  
kooli puhvet — (school) canteen  
võimla — gymnasium, gym  
riidehoiuruum võimla juures —  
changing-room  
duširuum — showers  
poiste (tütarlaste) käimla — boys'  
(girls') lavs (lavatories)  
spordiväljak — playing field, play-  
ground, sports ground

#### IV

##### Kooli õppeprogramm.

The School Curriculum.

õppeprogramm, õppeplaan (üksikute  
õppeainete järele) — syllabus  
õppeprogramm (üldine) — curriculum  
õppeaine — subject  
loodusteadus — natural science  
käsitöö — handicrafts, handwork  
metallitöö — metalwork  
puutöö — woodwork  
aiandus — gardening  
kehakultuur — physical education,  
physical training  
õmblustöö — needlework, sewing  
kodundus — domestic science, house-  
craft  
joonestamine — technical drawing  
tootmisõpetus — introduction to in-  
dustrial processes  
õppekursioon — educational visit  
ekskursioon tehasesse — class visit to  
a plant  
töö vastu armastust kasvatama — to  
inculcate love for labour  
ühiskondlikult kasulikuks tööks ette  
valmistama — to train for socially  
useful work

#### V

##### Klass.

In the Classroom.

õppetund (üldiselt) — period (Näit.  
We have a 35-period week. Meil on  
35-tunnine õppenädal. We have 5  
periods of English a week. Meil on  
5 tundi inglise keelt nädalas.)  
õppetunni pikkus — the length of a  
period  
õppetund (üksikute õppeainete järgi)  
— lesson  
lugemistund — reading lesson  
grammatikatund — grammar lesson  
inglise keele tund — English lesson  
geograafiatund — geography lesson  
võimlemistund — gym class, P. T. class  
(P. T. = physical training)  
käsitöötund — handwork lesson  
klassijuhatajatund — form time, head-

-teacher's period (Näit. We have a  
period of form time each week. We  
have form time once a week)  
vaheaeg — break, recess  
klassipäevik — (class) journal, regis-  
ter  
puudujaid klassipäevikusse märkima  
— to mark the (class) journal  
õpilaspäevik — daybook, homework  
book  
õpilaspäevikut täitma — to fill in  
one's daybook, to write down the  
home task in one's daybook, to note  
the homework in one's daybook  
õpilaspäevikut läbi vaatama — to ins-  
pect the daybook  
õpilast küsitlema — to call (on, upon)  
a pupil, to question a pupil (esi-  
mest väljendit ei tarvitata kestvates  
ajavormides. Näit. The teacher cal-  
led upon pupils to repeat the state-  
ments. The teacher called upon pu-  
pils to come to the front)  
õpilast tahvli juurde kutsuma — to  
call a pupil to the (black) board  
klassile küsimusi esitama — to ques-  
tion the class, to ask questions of  
the class  
individuaalne küsitelu — individual  
questioning  
frontaalne küsitelu — general ques-  
tioning  
sugestiivne küsimus, vastust sisendav  
küsimus — leading question  
uue materjali esitamine — introduc-  
tion of new material  
materjali kinnistamine — drilling  
õppeaine omandamine — assimilation  
läbivõetud kordama — to review what  
has been learnt  
õpitud materjali omandamist kontrol-  
lima — to check the material taught,  
to check what the pupils have learnt  
metoodilised võtted — teaching techni-  
que  
individuaalne lähenemine — indivi-  
dual approach  
korduv viga — a persistent (steady)  
mistake  
koduseid ülesandeid andma — to set  
(give, assign) homework  
koduseid ülesandeid kontrollima — to  
check the homework, to ask ques-  
tions on the homework set  
kodulektüüri kontrollima — to check  
the pupil's home-reading  
vihikuid kontrollima (parandama) to  
mark exercise-books, to do the cor-  
recting, to correct (check) exercise-  
books  
koduseid ülesandeid ette valmistama  
— to do homework  
ette ütlema — to whisper answers, to  
prompt



maha kirjutama (kontrolltöö ajal) — to crib  
 distsipliini rikkuma — to break (violate) (the rules of) discipline  
 distsipliinile alluma — to accept discipline  
 õpilast peale tunde jätma — to keep a pupil in after school, to detain a pupil  
 peale tundide jätmise — detention  
 kirjand — composition, essay (kirjandi) teema — subject  
 ümberjutustus — reproduction, paraphrase  
 mustandite vihik — rough note-book (copy-book)  
 puhtandite vihik — exercise-book, note-book, copy-book  
 joonistusvihik — drawing-book  
 mustand — rough copy  
 puhtand — fair copy  
 puhtalt kirjutama — to make a fair copy  
 õpilase teadmisi kontrollima (milleki) — to test the pupil's knowledge of  
 kontrolltöö (klassitöö) — test\* (näit. spelling test, grammar test, test on lesson 6)  
 kontrolltööd andma — to set (give) a test  
 korrapidaja õpilane — pupil on duty  
 olema korrapidajaks klassis (koolis) — to be on duty in the classroom (in the school)  
 klassiorganisaator (klassivanem) — class organizer, monitor  
 sanitaarsalk — pupil's sanitary inspection team  
 spordiorganisaator — sports organizer, organizer of sports activities  
 ajakirjanduse levitaja — press distributor  
 kino- ja teatrivolnik — cultural organizer, organizer of cultural activities  
 kaasõpilane (klassis) — classmate  
 kaasõpilane (koolis) — schoolmate  
 10. klassi õpilane — tenth-former, tenth-year pupil, tenth-form pupil, to be in the (his, her) 10-th year  
 viimase klassi õpilane — top-former

\* Et termin «test» tähendab õpilaste teadmiste üht kontrollimisvormi, siis oleks see parimaks terminiks tähenduses «kontrolltöö». Väljend «written work» tähistaks nii kodus kui ka klassis tehtavat kirjalikku tööd, samuti ka väljend «written exercise», kuna termin «class work» tähistaks kogu klassis tehtavat tööd, nii kirjalikku kui ka suulist.

## VI

### Näitlikud õppevahendid.

#### Audio-Visual Aids.

õppevahendid — teaching aids  
 auditiivsed õppevahendid — audio aids  
 visuaalsed õppevahendid — visual aids  
 magnetofon — tape-recorder  
 magnetofonilint — tape  
 grammofon — gramophone, record player  
 grammofoniplaat — (gramophone) record  
 filmiapaarat — film projector  
 kinofilm — film  
 õppefilm — educational film  
 diafilmiapaarat, diaskoop — film-strip projector  
 diafilm — film-strip  
 värviline diafilm — coloured film-strip  
 must-valge diafilm — film-strip in black and white  
 epidiaskoop — epidiascope  
 projektsiooniapaarat (diapositiivide näitamiseks) — magic lantern  
 diapositiiv — slide  
 tabel (kaart, diagramm) — wall chart  
 klassitahvel — blackboard, board

## VII

### Eksamid.

#### Examinations.

eksamit sooritama — to sit (for) an examination, to take (pass) an examination  
 eksamil läbi kukkuma — to fail in an examination  
 eksamit edukalt sooritama — to pass an examination, to go through one's examination, to do well at the examination  
 eksamit väga hästi sooritama — to pass with distinction  
 lõpueksam — final examination  
 võistluseksam — competitive examination  
 õppeained, millede toimuvad eksamid — examinable subjects  
 eksamineerima (näit. matemaatikas) — to examine in (mathematics)  
 eksamineeritav — examinee  
 eksamikomisjon — examining board  
 eksamit läbi viima — to conduct (hold) an examination  
 eksamit vastu võtma — to give (set) an examination  
 teadmisi hindama — to assess the proficiency



õpilast eksamist vabastama — to excuse (exempt) a pupil from an examination  
 eksamipilet — question slip, card  
 eksamipiletit võtma — to pick (take) a card (question slip)

VIII

**Õpilasorganisatsioonid.**

Pupils' Organizations.

pioneerorganisatsioon — Young Pioneer organization  
 pioneer — young pioneer  
 pioneeri rinnamärk — young pioneer badge  
 pioneeri kaelarätik — young pioneer tie  
 (pioneeri-)salk — (young pioneer) unit  
 salgajuht — unit leader  
 (pioneeri-)rühm — (young pioneer) detachment, group  
 rühmanõukogu — detachment bureau, council  
 rühmanõukogu esimees — detachment bureau chairman  
 rühmanõukogu liige — detachment bureau member  
 rühmanõukogu koondus — detachment bureau meeting  
 (pioneeri-)malev — (young pioneer) brigade  
 vanempioneerijuht — senior (young pioneer) leader

rühmajuht ehk pioneerijuht — detachment (ehk group) leader  
 pioneerituba — young pioneers' room  
 pioneeritervitus — young pioneers' salute  
 pioneerimaja — The House (või the Palace) of Young Pioneers  
 kommunistlik noorsooühing — Young Communist League  
 kommunistlik noor — Young Communist League member, Y. C. L. member  
 kommunistlikku noorsooühingusse astuma — to join the Young Communist League  
 komsomolipilet — Y. C. L. membership card  
 grupiorganisaaator — Y. C. L. group organizer

Käesolev artikkel, mille eesmärgiks oli pakkuda tähtsamaid haridus- ja koolialaseid termineid inglise keeles, ei anna muidugi ammendavat vastust paljudele küsimustele, millega meie inglise keele õpetajatel tegemist tuleb. Suureks abiks kõigile inglise keele õpetajatele oleks K. D. Ušinski nim. Jaroslavli Riikliku Pedagoogilise Instituudi inglise keele kateedri õpetajate kollektiivi poolt väljaantud vene-inglise koolialane ja pedagoogiline sõnaraamat (Русско-английский школьно-педагогический словарь. Под общим руководством А. И. Розенмана. Ярославское книжное издательство, 1959).

**Loogiliste võrrandite lahendamine\***

Prof. J. DEPMAN

Ülesanne nr. 3. Kolm õpilast, Alli (A), Valli (V) ja Kiira (K), olid maidemonstratsioonil. Üks nendest oli punases, teine valges ja kolmas sinises kleidis. Ütlustes: Alli oli punases, Valli mittepunases ja Kiira mittesinises kleidis on üks osa tõene, kaks ülejäänut aga väär.

Missugust värvi kleidis oli iga õpilane demonstratsioonil?

Lahendus. Tähistame laused järgmiselt: Alli punases:  $A_p$ , Valli valges  $V_v$ , Kiira sinises  $K_s$ . Eitavad ütlused tuleks siis kirjutada järgmiselt: Alli mittepunases  $\bar{A}_p$ , Valli mittevalges  $\bar{V}_v$ , Kiira mittesinises  $\bar{K}_s$  jne.

Ülesande tingimus tuleks kirjutada:

$$A_p \bar{V}_v \bar{K}_s \dots \dots \dots (x).$$

Selles on ainult üks kolmest tõene.

Kui lauses (x) on tõene  $A_p$ , siis ülejäänud kaks on väär ja tõene on lause

$$A_p V_v K_s \dots \dots \dots (1).$$

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 8, 1963.



Kui lauses (x) on tõene  $\overline{V_p}$ , siis on ülejäänud väärad ja tõeseks kujuneb liitlause

$$\overline{A_p} \overline{V_p} \overline{K_s} \dots \dots \dots (2).$$

Ja lõpuks, kui lauses (x) on tõene  $\overline{K_s}$ , siis teised kaks on väärad ja tõeseks kujuneb lause

$$\overline{A_p} \overline{V_p} \overline{K_s} \dots \dots \dots (3).$$

Saadud kolmest võimalusest (1), (2) ja (3) on tõene kas (1) või (2) või (3), järelikult saame

$$A_p V_p K_s + \overline{A_p} \overline{V_p} \overline{K_s} + \overline{A_p} \overline{V_p} \overline{K_s} = 1 \dots \dots (4).$$

$A_p V_p K_s = 0$ , sest A ja V ei saa mõlemad olla punases kleidis.

$\overline{A_p} \overline{V_p} \overline{K_s} = 0$ , sest juhul, kui Kiiral on sinine kleit, ei saa Alli ja Valli olla mõlemad mittepunases. Seega kujuneb võrdusest (4) võrdus

$$\overline{A_p} \overline{V_p} \overline{K_s} = 1, \text{ s. o.}$$

$$A_s V_p K_v = 1:$$

Alli oli sinises, Valli punases ja Kiira valges kleidis.

Kui vastust võrrelda ülesande tingimustega (x), siis näeme, et tõepoolest lause (x) esimene ja teine osa on väärad ja kolmas tõene, sest Kiira oli ju mittesinises kleidis.

**Märkus.** Seda ülesannet võib lahendada ka ilma igasuguste üleskirjutusteta järgmise aruteluga.

Tingimuste kohaselt on lauses: Alli punases, Valli — mittepunases, Kiira mittesinises ainult üks osa tõene. Siit tuleneb:

1. Alli ei saanud olla punases, sest sel juhul oleks Valli olnud mittepunases ja tingimuse (x)  $A_p \overline{V_p} \overline{K_s}$  kaks osa, nimelt  $A_p \overline{V_p}$ , oleksid olnud tõesed.

2. Teine lause, et Valli oli mittepunases, ei saa olla tõene, sest sel juhul peaks kas Alli või Kiira olema punases ja mõlemal juhul osutuksid lauses (x) kaks osa tõesteks ( $A_p \overline{V_p} \overline{K_s}$  või  $\overline{A_p} \overline{V_p} K_p$ ; viimane juhtum tähendaks, et  $\overline{A_p} \overline{V_p} \overline{K_s}$ ).

3. Jääb üle, et tingimuse kolmest osast võis tõene olla ainult kolmas, s. o. Kiira on mittesinises; kaks eelmist, s. o. Alli oli punases ja Valli mittepunases, pidid olema väärad. Siit tuleneb, et Valli oli punases, Kiira valges ja Alli sinises kleidis.

**Ülesanne nr. 4.** Ulesande vastus. Matemaatikatunnis anti ühe ülesande lahendamisel järgmised vastused:

1. See arv on irratsionaalne. Ta on võrdne korrapärase kolmnurga pindalaga, kui külg on 2.

2. See arv on jaguv neljaga. Ta on raadiuseks ringjoonele, mille pikkus on 2.

3. See arv on kolmest väiksem. Ta on võrdne ruudu diagonaaliga, mille külg on 2. Igas vastuses on üks lause õige, teine vale — ütles õpetaja. Sel juhul ma saan, isegi ülesannet lahendamata, öelda täpse vastuse — ütles üks õpilane. See on ...

Võib-olla saate teie öelda, missugune oli ülesande vastus?

Ülesande lahendamisel anti tunnis järgmised vastused:

1) x on irratsionaalne arv ja võrdne korrapärase kolmnurga pindalaga, mille külg on 2;

2) x on neljaga jaguv arv, s. o. 4k ja võrdne ringjoone raadiusega, kui ringjoone pikkus on 2; k on täisarv;

3) x on kolmest väiksem arv, mis on võrdne ruudu diagonaaliga, kusjuures ruudu külg on 2.

Igas kolmes vastuses on üks osa tõene, teine väär.

Missugune on õige vastus?

**Lahendus.** Võtame lausetele tähistused:

arv on irratsionaalne: J;

arv on jaguv 4-ga: (4k), k on täisarv;

arv on kolmest väiksem (<3).



Arvutame vastuste teised pooled:

1) korrapärase kolmnurga pindala, kui külg on 2, on  $\sqrt{3}$ ; tähistame lause " $x = \sqrt{3}$ " sümboliga ( $\sqrt{3}$ );

2) pikkusega 2 ringjoone raadius on  $r = \frac{1}{\pi}$ ; lause " $x = \frac{1}{\pi}$ " tähistame sümboliga ( $\frac{1}{\pi}$ );

3) kui ruudu külg on 2, siis ruudu diagonaal on  $2\sqrt{2}$ ; lause " $x = 2\sqrt{2}$ " kirjutame ( $2\sqrt{2}$ ).

Saame võrrandid:

1) esimesest vastusest  $J + (\sqrt{3}) = 1$ ,

2) teisest vastusest  $(4k) + (\frac{1}{\pi}) = 1$ ,

3) kolmandast vastusest  $(<3) + (2\sqrt{2}) = 1$ .

Korrutades liikmeti 1. ja 2. võrrandit, saame

$$J(4k) + J(\frac{1}{\pi}) + \sqrt{3}(4k) + \sqrt{3}(\frac{1}{\pi}) = 1 \dots\dots\dots (x).$$

$J(4k) = 0$ , sest arv ei saa olla üheaegselt irratsionaalne ja ratsionaalne; samal põhjusel  $(\sqrt{3})(4k) = 0$ ;  $(\sqrt{3})(\frac{1}{\pi}) = 0$ . Viimane peab null olema sellepärast, et arv ei saa olla üheaegselt  $\sqrt{3}$ , mis on ühest suurem, ja  $(\frac{1}{\pi})$ , mis on ühest väiksem. (x)-st jääb

$$J(\frac{1}{\pi}) = 1.$$

Korrutades viimast võrdust liikmeti kolmanda võrrandiga, saame:

$$J(\frac{1}{\pi})(<3) + J(\frac{1}{\pi})(2\sqrt{2}) = 1.$$

$J(\frac{1}{\pi})(2\sqrt{2}) = 0$ , sest arv ei saa võrduda  $\frac{1}{\pi}$ , mis on ühest väiksem ja arvuga  $2\sqrt{2}$ , mis on ühest suurem.

Seega  $J(\frac{1}{\pi})(<3) = 1$ .

Õige vastus:  $x = \frac{1}{\pi}$ , mis on irratsionaalne ja väiksem kui 3.

Lahendage see ülesanne järgmiste võrrandite abil:

$$J(\sqrt{3}) + J(\sqrt{3}) = 1,$$

$$(4k)(\frac{1}{\pi}) + (4k)(\frac{1}{\pi}) = 1,$$

$$(\sqrt{3})(2\sqrt{2}) + (\sqrt{3})(2\sqrt{2}) = 1.$$

Kuidas lahendada seda ülesannet lihtsa aruteluga?

Ülesanne nr. 5. Aastat 70 tagasi oli selle artikli kirjutajal, karjapoisil Tarvastus Viljandimaal, neli sõpra: Albert (A); Kaarel (K), Diedrich (D) ja Friedrich (F). Kutsusime üksteist eesnimede järgi. Kui me sügisel kooli astusime, tuli meil kasutada perekonnanimesid. Minu neljal sõbral olid perekonnanimedeks needsamad neli sõna: Albert, Kaarel, Diedrich ja Friedrich, kuid ühelgi nendest ei langenud eesnimed ja perekonnanimed ühte.

Määrata nende poiste perekonnanimed, kui on teada:

- 1) Diedrichi perekonnanimi ei ole Albert;
- 2) selle poisi nimeks, kelle perekonnanimi on Friedrich, on tolle poisi perekonnanimi, kelle nimi on Kaarli perekonnanimeks.

Lahendus. Võtame kasutusele järgmised tähistused: tähendagu  $A_D$  seda, et poist



nimi on Albert ja perekonnanimi Diedrich, teiste sõnadega, tähendagu ülemine täht nime ja selle indeks — perekonnanime.

Ülesande tingimuste kohaselt:

$$A_A = K_K = D_D = F = D_A = 0.$$

Teise tingimuse kohaselt on ühe poisil nimi X, mis on perekonnanimeks poisile, kelle nimi on Y, kuid nimi Y on perekonnanimeks poisile, kelle nimeks on Kaarel. Need tingimused peavad rahuldama võrrandit

$X_F Y_X K_Y = 1$ , kus X ja Y-l on mingid lubatud tähendustest, s. o. poiste nimedest. Seega, kui asendada X ja Y tähtedega A, K, D ja F, siis saadud avaldiste summa, mida tähistame sümboliga  $\Sigma$ , on võrdne ühega:

$$\Sigma X_F Y_X K_Y = 1,$$

$$\left. \begin{matrix} X \\ Y \end{matrix} \right\} = A, K, D, F.$$

$X \neq F$ ;  $X \neq K$ ;  $Y \neq K$ ,  $Y \neq F$ , sest vastasel korral kaks nime või perekonnanime ühtiksid. Jääb summeerida:

$$\Sigma X_F Y_X K_Y = 1,$$

$$\left. \begin{matrix} X \\ Y \end{matrix} \right\} = A, D.$$

Summeerida võime nii, et asendame algul esimeses teguris X, siis kolmandas teguris Y A ja D-ga:

$$\Sigma X_F Y_X K_Y = (A_F + D_F) \Sigma Y_X K_Y = (A_F + D_F) (K_A + K_D) \Sigma Y_X = (A_F K_A + A_F K_D + D_F K_A + D_F K_D) (A_A + A_D + D_A + D_D).$$

Teistes sulgudes  $A_A = D_A = D_D = 0$ .

Esimese suluavaldise korrutamise  $A_D$ -ga annab

$$A_F K_A A_D + A_F K_D A_D + D_F K_A A_D + D_F K_D A_D = 1.$$

Esimene ja teine liidetav on võrdsed nulliga, sest nad sisaldavad kahte ühesugust nime. Samuti  $D_F K_D A_D = 0$ , kuna siin on kaks ühesugust perekonnanime.

Jääb järele  $D_F K_A A_D = 1$ ;

siit saame poiste nimed ja perekonnanimed:

Albert Diedrich, Kaarel Albert, Diedrich Friedrich ja Friedrich Kaarel.

Märkus. Summeeritud on vahetult, kuid ülesannet saab lahendada palju lihtsalt.

Saame:  $\Sigma X_F Y_X K_Y = 1$ ,

$$\left. \begin{matrix} X \\ Y \end{matrix} \right\} = A, D.$$

Tegur  $Y_X$ , nagu ülejäänud kaksiki, peab võrduma ühega. Kui võtame  $Y = D$  ja  $X = A$ , siis keskmine tegur  $D_A = 0$ , mis pole võimalik. Järelikult peab olema

$$Y = A, X = D, \text{ millest}$$

$$D_F A_D K_A = 1,$$

$$D_F A_D K_A F_K = 1.$$

(Järgneb.)



**F**üüsikakomisjoni liikmeina ülikooli sisseastujaid eksamineerides oleme jõudnud veendumusele, et üheks peamiseks halbade vastuste põhjuseks on keskkoolis kasutusel olev A. Pjorõškini füüsikaõpik, mis on vananenud ja sisaldab ebaõigeid andmeid. Selle õpiku optikaosa puudustest kirjutasid TRÜ eksperimentaalfüüsika kateedri töötajad 1961. a. «Nõukogude Koolis» nr. 1. Käesolevas on vaatluse alla võetud 10.—11. klassi õpiku raadiotehnikat käsitlev osa (peamiselt 5. pt.), eesmärgiga julgustada õpetajaid õpikusse kriitilisemalt suhtuma.

Üldiselt tuleb märkida, et õpik on äärmiselt vananenud. Tekstist nähtub, et viimased olulised parandused on tehtud aastail 1950—1952. Need parandused on aga vähe muutnud põhilist sisu, erinevad sageli raamatu üldisest esitamiskiisist ja on seetõttu teataval määral võõrkehad. Näiteks § 109 teine pool ning §§ 124 ja 125. Tegelikult on raamat palju rohkem iganenud (umbes 30 aastat) ega vasta kuidagi kiiresti areneva füüsikateaduse tänapäeva nõuetele.

Vaadeldavas peatükis pakutav materjal ei võimalda õpilastel omandada vajalikke teadmisi raadiotehnika füüsikalistest alustest. Paljud küllaltki tähtsad küsimused on välja jäetud ja teisi seletatud mitterahuldavalt. Mitmed käsitlused on ebaselged, sageli isegi väärad. Kohati on seletused liiga detailsed ja primitiivsed (eriti raamatu teistes osades). Samal ajal on mõned mõisted esitatud niivõrd deklaratiivselt, et õpilased ei püüagi neist aru saada, vaid eelistavad nende päheõppimist.

Materjali esitamises puudub süsteem. Nii paragrahvide teemade kui ka sisu valik on juhuslik ega õigusta end meetoodiliselt. Mõnedele ainult ajalooliselt huvitavatele küsimustele pühendatakse palju ruumi (näiteks  $\frac{1}{2}$  lehekülge koheerereile, mis tänapäeval kuulub muuseumi). Uuemad ja palju tähtsamad rakendused puuduvad ning jää-

## Veel kord A. Pjorõškini füüsikaõpikust

L. UIBO ja A. PAE

vad seetõttu õpilaste teadmiste ringist välja.

Näiteks XI peatükis kirjeldatakse elementaarosakeste uurimise eksperimentaalsete meetodite hulgas spintarskoopi, kuid ei räägita stsintillatsioonimeetodi tänapäeva variandist — stsintillatsioonloendajast. Õpikus puudub pooljuhi mõiste, välja arvatud lühike pooljuhtalaldite kirjeldus, mis on puudulik ja vananenud (sisaldab ainult vaskalahapend- ja seleenalaldid). Kõik ained jaotatakse juhtideks ja mittejuhtideks ning aineid, millede elektrijuhtivus on nende vahepealne, nimetatakse pooljuhtideks (§ 41). Seetõttu ei tunne õpik ei transistoori ega teisi pooljuhtseadmeid. See on lubamatu puudujääk tänapäeval, kus pooljuhtmaterjalid ja nende põhjal valmistatud seadmed leiavad järjest laiemat kasutamist. Samuti ei jutusta õpik midagi automaatika põhimõttest ega tänapäeva ühest suuremast avastusest — küberneetikast — ja seal kasutatavaist elektronseadmeist.

Autori mahajäämusest ja väärast arusaamist tänapäeva füüsikast ja tehnikast iseloomustab § 104 lõpp, kust loeme: «Vaatlesime alaldajaid, mida sageli võib leida koolide füüsikakabi-



nettides. Nende võimsus on võrdlemisi väike. Tehnikas kasutatakse alaldajaid, mis võimaldavad alaldada kõrgepingelisi ja suure võimsusega vahelduvvoole.» Raamatu kasutaja peab järeldama, et tehnika on ainult tugevoolutehnika. Raadiotehnika ja elektroonika, kus kasutatakse peamiselt koolis kasutatavaid või veelgi väiksemaid võimsusi, polegi tehnika. Autori seisukohta võis kuidagi õigustada aastat nelikümne tagasi, mitte tänapäeval.

Peale selle tuleb tähendada, et § 104 joonisel 200 kujutatud kahest eraldi kenotronist koostatud skeemi kasutatakse väga harva. Praktikas kasutatakse väikeste võimsuste puhul eranditult kaheanoodilisi kenotrone.

Omaette «pärl» on § 104-a lõpp, kus kirjeldatakse pooljuhtalaldeid. Seal selgitatakse, et «alaldaja koosneb metallkettast M ja pooljuhust P, mida omavahel lahutab äärmiselt õhuke (umbes 10—15 mm) nõndanimetatud tõkkekiht Z». Trükivea tõttu on siin kihi paksus  $10^{-5}$  mm asemel 10—15 mm ja seda isegi kahes viimases eestikeelses väljaandes. Seletusest paistab, nagu peaks tõkkekiht olema mingist erilisest ainest.

Väide «pooljuhi positiivse potentsiaali puhul läbib elektrivool alaldajat, negatiivse potentsiaali puhul aga mitte» pole täpne. Joonisel on alaldi pooljuhi kihile kujutatud kaks metallkontaktkihti, milledest üks on alati pooljuhi suhtes positiivne ja teine negatiivne. Kui õpiku väide oleks õige, siis ei saaks vool üldse alaldit läbida.

Nähtuse selgitamiseks tuleks seletada tõkkekihi (n—p ülemineku) tekkimist ja tööd. Veider eksitus on tekkinud tõlkimisel: «Pooljuhi iseärasuseks on ühepoolne juhtivus». Selle lause tõttu kuuleme üliõpilaskandidaatidelt lausa anekdootlikke vastuseid, sest eksaminaatorid ja ka vastajad ise ei lepi nii lakoonilise lausega.

§ 109, kus loendatakse raadiotehnika kasutamise alased, on unustatud raadiotehnika rakendused tööstuses ja teaduses, mis tänapäeval, kommunismi

ehitamise perioodil, on väga suure tähtsusega.

Raadioside põhimõtteline skeem on esitatud raskepärasel.

§ 110 kinnitatakse kategooriliselt, et raadiotehniliste seadmete põhielemendiks on võnkering. Tegelikult tunneme mitmesuguseid raadiotehnilisi seadmeid, kus võnkeringi ei esine. Raadiotehnilise seadme põhielemendiks võime nimetada elektronlampi ja tänapäeval ka vastavat pooljuhtseadet.

Võnkeringis tekkivate võnkumiste kirjeldus on võrdlemisi ebaselge ja madalal teaduslikul tasemel. Selgitamata on jäetud elektri- ja magnetvälja energia mõiste, rääkimata nende vastastikusest muundumisest. Joonis 215 ei vasta tekstile. Tekstis kirjutatakse, et vool kasvab järk-järgult, mida näitavat ka graafik. Graafikul esitatud kõveral aga on algmomendil amplituudväärtus.

§ 111 esitatud võnkeperioodi definitioon on õige ainult sumbumata võngete puhul. § 112 vaadeldakse sumbumata võnkumisi, mille jaoks perioodi mõistet ei selgitata. Joonis 217 on toodud ilma tekstiga seostamata, mistõttu tema eesmärk jääb segaseks.

§ 113 kasutatakse nimetust elektronitoru, hiljem aga lampgeneraator ja lampdetektor. Õigem oleks kasutada nimetust elektronlamp, sest praktikas räägitakse raadiolampidest, mitte raadiotorudest. Kahjuks ei ole siin märgitud, et kolme elektroodiga toru nimeatakse lühidalt trioodiks. Seda tehakse alles § 123.

Paragrahvi alguses esineb väide, et sumbumatuid elektromagnetilisi võnkumisi saadakse kolme elektroodiga elektronitoru abil. Kui õpilane järgmist paragrahvi hoolikalt ei loe, siis jääbki ta arvamusele, et võnkumiste tekitamiseks piisab elektronlambist. Ka jätab autor nimetamata teised väga tähtsad elektronlampide kasutamise alad ning märgib paragrahvi lõpus, ilma piisava selgituseta, ainult kasutamist võimendajas.

Joonisel 219 esitatud elektronlambi



ehitus on iganenud (kasutati enne 1930. a.). Tänapäeval kasutatakse peamiselt kaudse küttega lampe ja elekt-roodide paigutus on joonisel kujuta-tust täiesti erinev. Tekstis tuleks mär-kida, et peale klaasi kasutatakse kolvi materjalina metalle ja keraamikat.

Autor kasutab julgesti mõistet anoodpinge, kuid võre ja kütteniidi vahelise pinge asemel ei kasuta nime-tust võrepinge. Ega viimase mõistmine keerulisem ole. Pealegi kasutatakse joonisel 221 tähist  $U_v$ , mis tähendab võrepinget. Võret tähistav täht  $v$  tuleks asendada rahvusvahelise tähisega  $g$ .

Joonisel 221 esitatud trioodi tunnus-joon on liigselt nihutatud positiivsete võrepotentsiaalide poole. Ka joonisel 220 kujutatud skeemil on võrel katoodi suhtes positiivne potentsiaal. Sellist skeemi esineb harva, sest praktikas kasutatakse peamiselt negatiivseid võrepotentsiaale. Ka pole tunnusjoone kuju päris õige, sest suure positiivse võrepotentsiaali juures tekib võrevool, mis põhjustab anoodvoolu nõrgene-mise. Seda aga joonisest ei nähtu.

Tunnusjoone kirjeldamisel ei ole üldse seletatud anoodpinge mõju. Ots-tarbekas oleks esitada tunnusjoonte sari erinevatel anoodpingetel ja rää-kida ka elektronlambi parameetritest.

Imelik on erineva dimensiooniga suu-ruste võrdlemine. «Väikesed võre ja kütteniidi vahelised pinge kõikumised kutsuvad esile väga suuri elektronide voo võnkeid, s. o. voolu tugevuse muu-tusi anoodvooluringis.» Arvulised and-med leiame joonisel 221, kust näeme, et võrepinge muutusele 1 V vastab anoodvoolu muutus 2,5 mA. Seega autori järgi  $2,5 \text{ mA} \gg 1 \text{ V}$ . Küsimuse selgitamiseks tuleb siin võrrelda võre- ja anoodvooluringis esinevaid võim-susi.

§ 114 esitatud lampgeneraatori töö kirjeldus on segane ja ebatäpne. Mär-gitakse, et lamp generaatoris ühendab ja lahutab iga perioodi jooksul vajali-keel hetkedel patarei automaatselt võnkekontuurist. Pool perioodi on lamp suletud, teine pool perioodi avatud.

Selline seletus tekitab ainult segadust, sest sumbumatute võnkumiste tekita-miseks pole tingimata vaja töötada anoodvoolu katkestustega. Kui näiteks generaatori võnkekontuur on lülitatud võreahelasse, siis ei läbi seda üldse patarei vool. Pealegi ei selgitata, miks vool generaatorlambis katkeb, kui võre-pinge muutub negatiivseks. Joonisel 221 kujutatud lambi tunnusjoonte pu-hul esineb anoodvool ka negatiivsete võrepingete juures. Generaatori skee-mis aga ei ole võre eelpingestamist ette nähtud.

§ 115 kirjeldatakse ainult resonantsi võnke ringis, kus L ja C on järjestikku. Eelmises paragrahvis aga kasutati lampgeneraatori juures L ja C paral-leelset lülitust, mille resonantsomadus-ed jäävad seletamata.

Resonantsi kirjeldus on puudulik ja raskesti mõistetav. Peale oomilise takis-tuse kasutatakse kontuuri takistuse mõistet, kuid ei seletata selle tähendust. Seetõttu jääb selle takistuse muutumine seoses sageduse muutumisega müstiliseks, on ainult mehhaaniliselt päheõpitav. Joonisel 224 kasutatud tä-hiseid  $R_1$ ,  $R_2$  ja  $R_3$  ei ole seletatud. Joonisel 225 kujutatud katseseade kuu-lub aega, mil raadiosidet nimetati sädetelegraafiks. Sellise vahendi tut-vustamine pole tänapäeval õpetamise seisukohalt millegagi põhjendatud ning tekitab ainult segadust, sest puuduvad vajalikud täiendavad seletused säde-miku toime ja omaduste kohta.

Elektrotehnika resonantsinähtustest kõneldes tuleks märkida, et seal on resonants tavaliselt kahjulik nähtus.

Joonisel 228 esineb tähis B, kuid se-letavas tekstis H.

Jääb arusaamatuks, miks on § 116 kirjutatud, et indutseeritud elektro-motoorne jõud ergutab voolu. Elektro-motoorne jõud tekitab voolu ja nii on see ka siin.

§ 118 ei ole seletatud elektromagneti-liste lainete kiirgamise protsessi ega lahtise võnkeringi tööd. Kogu para-grahvi sisu koosneb deklaratiivsetest



Augustikuus olid kümme päeva Tagametsa vabariiklikus pioneeriaktiivi laagris tänavu esmakordselt ka meie õpetajad, direktorid ja õppealajuhatajad, et täiendada oma teadmisi ja oskusi pioneeri- lões.

*Pildil:* Kuidas kiiresti lõike süüdata — selle ülesandega on ametis Tsirgulinna keskkooli direktor U. Kaarna ja S. Kokk Raigastvere algkoolist.



O. Möttuse foto

lausetest, mida saab mehhaaniliselt pähe õppida, ilma sisu mõistmata.

§ 119 on pühendatud A. S. Popovi saavutustele. Siin osutub tarbetuks tema leiutatud saatja ja vastuvõtja kirjeldamine, mis pakuvad ainult ajaloolist huvi.

Teadmiste laiendamise huvides tuleks kusagil kirjeldada ka sädemikku ja sädet kui elektromagnetiliste lainete allikat.

§ 120 on püütud seletada moduleeritud võnkumiste tekitamist joonisel 232 kujutatud skeemi abil, kuid see on ebaõnnestunud. Skeemis puudub modulatsiooni tekitamiseks vajalik võre eelpingestamine, mis viiks tööpunkti tunnusjoone mittelineaarsesse ossa. Eelpingestamata võrega skeem kaš üldse ei tööta, kui kasutatakse tunnusjoone li-

nearset osa, või töötab äärmiselt halvasti. Veelgi raskem viga on raudsüdamikuga trafo ühendamine võreahelasse, sest trafo on võreahelas esinevatele suursagedusvooludele lõpmata suureks takistuseks. Suursagedusvoolude pääsu võrele võimaldaks mähisega paralleelselt ühendatud kondensaator. Trafo tähistamiseks kasutatakse eri joonistel esinevaid tingmärke (joon. 198, 200 ja 232).

Esitatud skeemi abil moduleeritud võnkumiste saamise selgitamiseks tuleks elektronlambi omadusi palju põhjalikumalt seletada. Praeguse seletuse järgi ei saa ükski õpilane modulatsiooni õiget ettekujutust; hea hinde saamiseks võivad nad seletuse ainult mehhaaniliselt pähe õppida. Moduleerimise selgitamiseks tuleb lähtuda elektron-



lambi tööst tunnusjoone mittelineaarses osas või kasutada hoopis teistsugust skeemi.

§ 121 tutvustatakse lihtsaimat detektorvastuvõtjat. Joonisel 234 kujutatud skeemi üksikosade iga on üle 30 aasta. Eriti erineb tänapäeva detektor joonisel kujutatust. Joonisel esitatud numbrite kohta puudub tekstis seletus. Ka joonisel 232 on tähiseid, mida tekstis ei kasutata.

§ 122 kordab sisuliselt eelmist ja skeem 235 skeemi 234. Asjatu on nimetada skeemi 235 lampvastuvõtja skeemiks, sest seda ei kasutata. Kordamiseks kulutatud ruumi arvel võiks põhjalikumalt seletada detekteerimist ja tutvustada kasutatavat lampvastuvõtja skeemi.

§ 123 on joonisel 236 esitatud sobimatu võimendaja skeem. Märgive peamised puudused.

Võimendaja on aperioodiline (anoodkoormistakistus on oomiline), kuid kasutatakse suursagedusvõngete võimendamiseks, sest trioodi võreahelasse on lülitatud võnkering. Sellise skeemiga võimendajaid kasutatakse harva.

Võre eelpingestatakse küttepinge arvel. Seda meetodit tänapäeval vaevalt kasutatakse, kaudse küttega lampide puhul on see isegi võimatu. Anoodkoormistakisti R paigutus on omapärane ja ebaotstarbekohane. Sellise paigutuse juures on raske leida maandamiseks sobivat punkti. Nähtavasti sellepärast puudubki skeemis maandus.

Skeemi töö seletus on puudulik ja kordab § 113 märgitud viga «...väga väikesed võrepinge muutused põhjustavad anoodvoolu tunduvaid muutusi».

Joonise 237 allkiri ja tekst väidavad, et joonisel on kujutatud «kaasaegse vastuvõtja täielik plokk skeem». See nn. otsevastuvõtja oli kaasaegne rohkem kui 30 aastat tagasi. NSV Liidu raadio tööstus toodab tänapäeval eranditult superheterodüünvastuvõtjaid.

§ 124 kohta märgive järgmisi ebatäpsusi ja puudusi.

Elektronkahuri töö kirjeldusest ei selgu, miks elektronid koonduvad kitsaks kimbuks. Lugejale jääb mulje, nagu piiraksid kimpu avad anoodis. Tõlkes on ava muudetud piluks, mis teeb asja veelgi segasemaks. Joonisel 238 kujutatud elektronkiire toru ehitus ei vasta tänapäeval kasutatavale ega võimalda selgitada elektronide fokuseerimist täpiks ekraanil.

Tekstis räägitakse spetsiaalsest ekraanist, joonisel 238 on kirjutatud «fluorestseeriv ekraan». § 188, kus kirjeldatakse luminesentsi, pole sõnagi fluorestsentsist. Seetõttu jääb ekraani olemus ilma õpetaja abita selgusetuks. Samuti pole kohane termin «fluorestseeriv ekraan», sest kasutatakse ka pika järelhelendusega ekraane. Õigem oleks ekraani nimetada luminesseerivaks. Laotuspingest ettekujutuse saamiseks tuleks see esitada joonisel, kirjeldamine jätab küsimuse segaseks.

Raamatu viide, et elektronkiire liikumine on praktiliselt inertsivaba, oli tegelikult õige niikaua, kuni õpiti kasutama ülisuure sagedusega elektromagnetilisi võnkumisi, mille juures ilmneb elektronide inerts.

§ 125 peamiseks puuduseks on konseptiivsus ja uute seletamata mõistete kasutamine (näit. impulssgeneraator, suundantenn, ajamärkija).

Vaadeldavas osas esineb kolmes kohas elektromagnetiliste lainete levikukiirus. § 116 on levikukiirus «määratu suur», § 117 vaakuumis 300 000 km/s ja § 125 õhus 299 820 km/s. Kui sellele lisame § 128 valguse kiiruse õhus 299 794 km/s, siis jääb õpilane ilma õpetaja abita päris hätta.

Vigade rohkuse ja materjali halva valiku tõttu on retsenseeritav õpikuosa vähese väärtusega ega kindlusta õpilastele vajalikke teadmisi. Selle osa õpetamisel tuleb kasutada ajakohasemat materjali ja õpiku kasutamisel suhtuda sellesse kriitiliselt.

Et õpikus mujalgi esineb suuremaid ja väiksemaid puudusi, oleks vaja see asendada ajakohasemaga.



**E**makeel on algklassides keskne õppeaine, mis soodustab laste igakülgset arenemist. Juba siin tuleb panna alus heale lugemis- ja kirjutamisoskusele. Nende oskuste uurimiseks püstitasin järgmised probleemid.

1. Kas õpetaja arvamus õpilaste lugemisoskusest ja pandud hinded on objektiivsed? Kas täpsem kontroll, vigade registreerimine annab sama pildi?

2. Üldiselt ollakse arvamusel, et lugemis- ja õigekirjaoskus on omavahel seotud. Selle aluseks on nii teoreetilised kaalutlused kui ka tähelepanekud. Nii lugemine kui ka kirjutamine nõuavad õiget häälikulist analüüsi — sünteesi.

## I. LUGEMISOSKUSE MÕÕTMINE

Tegin lugemisoskuse mõõtmisi ja kontrolltöid Tallinna 4. keskkooli 2-a klassis 43 õpilasega.

Lugemist kontrollisin teise õppeaasta IV veerandil (aprillis-mais) 2. klassi lugemiku läbivõtmata palade alusel.

Jaotasin õppimata pala osadeks nii, et iga õpilane sai lugemiseks enam-vähem võrdse osa — umbes 70 sõna. Kontrollitav õpilane luges klassi ees ja samal ajal märkisid teised tema vigu. Ise kandsin vead lugemise ajal tabelisse ja lause või lõigu lõpul (kui lugejaks oli nõrk õpilane, kes tegi rohkesti vigu) kontrollisin klassi abiga, kas kõik eksimused olid märgitud. Nii tekkis tabel iga õpilase vigade kohta ja kujunes mulje kogu klassist.

Peab ütleva, et 2. klassi õpilaste lugemistase on veel väga kõikumine. On neid, kes veerivad peaaegu iga sõna, ja neid, kes peatuvad ainult pikemate sõnade ees, on neid, kes loevad küll hästi, kuid klassi ees satuvad ärevusse, hakkavad kogeleva ja eksivad seetõttu. Küllalt leidub aga ka ladusaid lugejaid, kes pühendavad kogu oma tähelepanu vigadeta lugemisele, püüdmata tekstist aru saada. Lugemise

# ALGKLASSIDE ÕPILASTE LUGEMIS- JA KIRJUTAMIS- OSKUSE SEOS

L. EISEN,

Tallinna 4. keskkooli õpetaja

lõpetanud, ei teagi nad, mida nad loevad. Muidugi on ka õpilasi, kes loevad ladusalt, ilmekalt ja arusaamisega. Ülekaalus on keskmise, hea ja väga hea lugemisvilumusega õpilased.

Lugemisel tehti mitmesuguseid vigu, kuid rohkem sõnas kui lauses, vastavalt 89,6 ja 10,4 protsenti.

## 1. Lausevead

1) Sõnade ümberpaigutamine lauses: *Kallis kevad, tule juba rütem!* pro *Kevad, kallid, tule juba rütem!*, *Oli alles see tore päev!* pro *Oli see alles tore päev!*

2) Sõnade asendamine ja vahelejätmine: *...kui ronida mõne kerge puu otsa* pro *...kui ronida mõne kõrge puu latva.*

3) Sõnade kordamine tekstis, kusjuures korratakse kas pikemate või vähemtuntud sõnade ees ja üleminekul ühelt realt teisele: *vihma valab nagu, nagu oavarrest* pro *vihma valab nagu oavarrest.*



## 2. Sõnavead

1) Tähtede ja silpide lisamine sõnadele. Neid vigu on rohkkesti — 20,8 protsenti kõigist sõnavigadest:

a) h lisamine täishäälikuga algava sõna algusesse: *hokstel pro okstel, hend pro end* jne.;

b) e lisamine sõna lõppu: *neede pro need, lapsede pro lapsed* jt.;

c) silpide lisamine: *klassile pro klassi, koolile pro kooli* jne.

2) Silpide ja tähtede vahelejätmine. Ka neid vigu oli ohtralt — 20 protsenti. Näiteks: *peenrad pro peenramaad, kraaviperel pro kraavipervel, maasikad pro maasikmari* jne.

3) Silpide ja tähtede vahetamine — 19,6 protsenti. Näiteks: *Elsele pro Elsale, lõunatud pro lõunatuul*. Panin tähele, et vahetati kujult sarnaseid tähti, näiteks l ja t, g — d — j, e ja i, m ja n, u ja n.

4) Vältevead — 12,2 protsenti. Näiteks: *nõrg pro nõrk, sädendasid pro sätendasid* jm.

5) Esimese silbi kordamine — 7,4 protsenti. Näiteks: *re — rebisin, pa — palju* jne.

6) Sõna lõpust tähtede ärajätmine — 6,0 protsenti. Näiteks: *me pro meie, osanud pro osanudki, tammesi pro tammesid*, või eelviimase tähe ärajätmine: *punased pro punaseid, kohut pro kohust* jne.

7) Kõnekeele mõju — 3,6 protsenti: *meetert pro meetrit, lugend pro lugenud*.

Reastasin õpilased paremusjärjessusse ühelt poolt vigade arvu, teiselt poolt hinnete ja muljete alusel, mis mul on kujunenud umbes kahe aasta kestel.

Et selgusele jõuda, kas kontrollimise tulemused ja õpetaja hinnang ühtivad, arvutasin vastava valemil koefitsiendi (r):

$ED^2$  = diferentside ruutude summa (221),  
N = õpilaste arv (43),

r väärtus võib esineda arvuna —1-st kuni +1-ni, kusjuures —1 näitab, et õpetaja hinnang ja kontrollimise tule-

mused on teineteisele vastukäivad, +1 puhul aga ühtivad;

$$r = 1 - \frac{6 \cdot ED^2}{N(N^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \cdot 221}{43(1848)} = 1 -$$

$$- \frac{1326}{79464} \approx 1 - 0,016 \approx +0,98.$$

Seega näitab saadud koefitsient ( $r = +0,98$ ), et õpetaja hinnang on olnud küllalt lähedane kontrollimise tulemustele.

Ühtaegu lugemisvigade märkimisega jälgisin, kui ilmekalt, ladusalt, kiiresti õpilane luges.

Ilmekus on leitud teatavasti paljuski heast lugemisoskusest. Õpilane, kes ei pea enam maadlema sõnade kokkulegemisega, saab ka ilmekamalt lugeda ja loetut paremini mõista.

Lugemiskiirust mõõtsin järgmiselt.

Eraldasin lugemikus 12 78-sõnalist tekstilõiku ja lasksin seda lugeda 12 õpilasel: 4 heal, 4 keskmisel, 4 halval lugejal. Lugemise ajal mõõtsin kiirust, vigu ei parandanud, lugemist ei katkestanud.

Sain järgmised andmed:

I rühma lugemiskiirus oli 29—40 sek., rühma keskmine 34 sek.; II rühma vastavad arvud olid 45—54 sek. ja 47,2 sek.; III rühmal 90—113 ja 102 sek.

Et teada saada, kas õpilane luges arusaamisega, lasksin 12 õpilasel (samad, kes eelmise kontrolli puhul) lugeda õpikust tundmata teksti. Seejärel sulgesid nad kohe raamatud ja hakkasid üles märkima seda, mis loetust meelde oli jäänud. Lõpuks lugesid õpilased veel kord läbiloetud tekstist sõnad kokku ja märkisid arvu oma tööjuurde.

Selgus, et kõige enam sõnu luges õpilane B — 106 sõna, ja kõige vähem õpilane F — 17 sõna (30 sek. jooksul).

Järelikult ühed, peamiselt head ja keskmised lugejad, mõistsid loetut õigesti ja võisid seda kas ümber jutustada või küsimustele vastata.

Raskusi teksti mõistmisega oli õpilastel, kelle lugemisoskus on vähe arenenud ja kes peavad aegamööda sõnu kokku veerima.



Kõigist lugemisel tehtud vigadest näeme, et algklasside õpilaste lugemisoskusele tuleb pöörata erilist tähelepanu.

## II. KIRJUTAMISOSKUSE MÖÖTMINE

Grammatilised teadmised algklassis on praktilise iseloomuga. Neid kasutatakse sel määral, kui võrd nad on tingimata vajalikud õigete kõneharjumuste kujunemisel, õigekirjaoskuse omandamisel ja abstraktse mõtlemise arendamisel.

Et eesti keel on enam-vähem foneetiline keel ja kiri põhiliselt hääldamisest ei erine, tuleb kogu algkooli ulatuses asetada peardõhk kuulmise järgi kirjutamisele, pidades silmas eesti keele iseärasusi, nagu häälikute välted, astmevaheldus jne.

Kõigepealt peab tundma vigade tekkimise põhjusi, siis saab neid ka kergemini ravida ja vältida.

Et jõuda selgusele 2. klassi õpilaste kirjutamisoskuses, tegin kirjalikke kontrolltöid samas klassis, kus olin mõõtnud lugemisoskustki.

Tegin iga õpilase kohta kolm etteütlust, kolm lünkharjutust ja kolm ümberjutustust; iga õpilase kohta kokku 9, üldse aga 387 tööd. Etteütluste tekstid on valitud 2. klassi harjutusvarast, mis on koostatud sama klassi grammatika programmi alusel. Kõik nimetatud tööd on tehtud klassis ja üheaegselt lugemisoskuse kontrollimisega, s. o. 1961/62. õ.-a. aprillis-mais.

Kirjalikes töödes tehti nii foneetilisi, morfoloogilisi kui ka süntaktilisi vigu.

Ühtekokku oli 695 viga. Seega tuli iga töö kohta ligikaudu 1,8 viga.

Kui vaadelda eraldi paremate ja halvemate õpilaste kirjalikke töid, siis on pilt järgmine: 38 õpilase 342 kirjalikus töös oli 444 viga, seega ca 1,3 viga töös.

Samal ajal oli 4 nõrgema õpilase 36 töös kokku 162 viga ehk keskmiselt 4,5 viga töös ja klassi halvima (kõigis

aineis kõige nõrgema) õpilase töödes oli 89 viga, mis teeb umbes 10 viga töö kohta.

### 1. Kirjalikud tööd ja vead

Vigade arvu poolest on esikohal lünkharjutused 269 veaga (38,7%). Teisel kohal ümberkirjutused 244 veaga (35,1%) ja viimasel kohal etteütlusted 182 veaga (26,2%).

Kui vältevead lugemisvigade hulgas seisavad IV kohal, siis kirjalikes töödes on nad kindlalt I kohal. Neid oli 297 ehk 42,1% vigade üldarvust. Siinjuures oli lühikese ja pika vokaali märkimise viga 72 ehk 24,2% vältevigadest. Näit. *koli* pro *kooli*, *sutnud* pro *suutnud* jne.

Küllaltki esineb lühikese ja pika konsonandi märkimise viga — 62 viga ehk 20,9% vältevigadest. Näit. *homi-kul* pro *hommikul*, *kalale* pro *kallale*, *sammuti* pro *samuti*.

Kõige rohkem on aga klusiilivigu, 54,9% vältevigadest. Näit. *kodus* pro *ikast* pro *igast*, *tangid* pro *tankid*, *lippud* pro *lipud* jne., jne.

Näeme, et 2. klassi õpilased tajuvad puudulikult häälikuvälteid, ent võib-olla puudub kindel seos tajutud (kuuldud, hääldatud) hääliku ja kirja-pildi vahel. Sageli eksitakse II-välteliste klusiilide puhul. Näiteks *õpib* asemel kirjutatakse *õppib* ja *õbib*. Palju viga põhjustab siin häälikulise ümbruse mõju, s. o. regressiivne ja progressiivne mõju. Näiteks *kõrgelt* asemel kirjut. *kõrkelt*, *lapsed* asemel *lapset* jt.

Need vead on visad kaduma nii kõnest kui ka kirjalikest töödest, sest õpilane ei suuda veel teadlikult neist hoiduda ega õigeid keelendeid meeles pidada.

Klusiilide õigekirjale ja üldse grammatiliste ülesannete lahendamisele aitavad vähe kaasa keelereeglid, mida, tõsi küll, igas algklassis õpitakse. Nii teavad õpilased väga hästi reeglit, et



estikeelsed sõnad algavad tugevate algustähtedega, s. o. k-, p-, t-ga, aga liitsõnas kirjutavad nad sageli põhisõna alguse g, b, d (*õhuball, laubäev, taluboeg* jne.) ja seda täiesti kuulmise põhjal.

## 2. Morfoloogilised ja muud vead

Vältevigade järel teisel kohal on morfoloogilised ja muud vead. Siin tehti 266 viga ehk 38,2% kõigist vigadest.

Sellesse alaliiki kuulub palju vigu, näit. suure ja väikese algustähe, i-j, k, p, t ja g, b, d s-i kõrval, g, b, d sõna algul ja käänamisvead. Peatun ainult käänamisvigade juures, sest neid esines teistest tunduvalt rohkem.

Morfoloogilisi vigu tehti kõige enam lünkharjutustes. Harjutustesse olid võetud algklasside õpilaste jaoks kriitilised ortogrammide: 1) käänete lõppude alalt, nagu ainsuse osastava ja mitmuse nimetava, sisse- ja kaasaütleva lõpud jt.; 2) g, b, d ja k, p, t s-i kõrval; 3) i ja j-i kasutamine sõnades jm. Lünkharjutustes tuli 1) asetada lünka puuduv sõna sobivas käändes ja 2) täita lüngad vajalike tähtedega.

Käänamist ja käänete lõppe tunneb 2. klassi õpilane ainult kõnekeele kaudu ja seetõttu ei oska ta vahet teha näit. mitmuse nimetava ja ainsuse osastava lõppude vahel. Üldiselt teavad 2. kl. õpilased, et mitmuse lõpul on -d, kuid selle teadmise kasutamine polegi niisama hõlpsa.

## 3. Vead puudulikust tähelepanust

Seda liiki vigade arv oli 132 ehk 19,0% vigade üldarvust.

Kõige enam vigu on tähtede vahele ja sõna lõpust ärajätmises, näit. *õh* pro *õhk*, *oll* pro *olla*, *tsku* pro *tasku* jne.

Niisuguste vigade põhjuseks võivad olla analüüsimise-sünteesimise raskused, kirjutatu kontrollimatus ja unustamine.

Esineb ka tähtede ümberpaigutamist sõnas. See näitab, et õpilane määras küll õigesti sõna häälikulise koostise, kuid teiste ülesannete — graafiliste või tehniliste — mõjul jättis häälikute järjekorra kahe silma vahele, nagu sõna *des aotule* pro *autole*, *sohvoos* pro *sohvoos* jt.

Ka selliste vigade peamiseks põhjuseks pean ma analüüsi-sünteesi puudulikust ja unustamist, mis omakorda tuleneb tähelepanu koondumisest graafilisele küljele. Graafilised ja tehnilised ülesanded teevad 2. klassi õpilasele küllaltki raskusi, sest kirjutamine ei lähe tal veel automaatselt. Siit järelsus: kirjutamisprotsess peab kõigepealt muutuma automaatselt, et õpilane võiks kogu tähelepanu koondada õige kirjale.

Kirjutamisvilumuste kiiremaks omandamiseks peaks koolides juba 1. kl. alates kasutatama laste täitesulepääid. Sel juhul jääks ära mitu tarbetut liigutust tindipoti ja vihiku vahel, hirm plekkide ees jm.

On väga vajalik, et õpilane kirjutaks iga päev nii koolis kui ka kodus teatud aja.

Mis puutub õpilaste õigekirjaoskuse parandamisse, siis võin oma kogemuste põhjal öelda, et väga oluliselt aitab siin kordamine ja sagedas harjutamine ning nimelt selline harjutamine, kus on tähtis õpilaste mõtetegevus, s. o. analüüs, süntees, võrdlemine jne. Kindlasti peaks keeletundides kirjutama kuulmisdiktaate, vaatlema tahvlile kirjutatud lauseid ühe või teise keelilise raskuse seisukohalt, samuti kirjapilti, kuulama hääldamist, tuletama näidete põhjal reegleid jne. Analüüsid ja sünteesid, korra ja harjutades omandavad õpilased õigekirjaoskuse koos keelereeglitega ning grammatika õppimine muutub meeldivaks.

Tunduvalt aitab kaasa näitlike vahendite ja didaktilise materjali kasutamine, mis muudab tunnid huvitavaks ja aine õpilastele arusaadavaks ning ühtlasi soodustab meeldejätmist.



### III. LUGEMIS- JA KIRJUTAMIS- OSKUSE SEOS

Lugemis- ja kirjutamisoskuse kontrollimise kõrval kogusin andmeid õpilaste klassivälise lugemise kohta. Ilmnes, et paljud loevad lasteajakirju ja -raamatuid. Klassiväliselt lugemist harastavad just need õpilased, kelle lugemisoskus on hea. Nii on õpilane Lembit lugenud 47 raamatut, mis ta on registreerinud koos pealkirjade ja lehekülgede arvuga vastavasse vihikusse. Lembit oskab kirjutada ka niisuguseid nimesid, sõnu ja lauseid, millega tulevad toime vähesed temaealised.

Enam-vähem samasuguse arenenud õigekirjaoskusega on ka teised raamatutega tegelevad õpilased ja vastupidi: vähesest lugemisest on tingitud halb ja vigadega lugemine, samuti huvi puudumine lugemise vastu. Kõigest sellest on tublisti mõjustatud ka kirjutamisoskus.

Saanud andmed iga õpilase lugemis- ja kirjutamisvigade kohta, reastasin

õpilased vigade alusel kummaski oskuses paremusjärjestusse. Selgus, et nii lugemis- kui ka kirjutamisoskuses on õpilaste järjestus enam-vähem sama.

Et veelgi täpsemalt selgitada seost lugemis- ja õigekirjaoskuse vahel, teostasin korrelatsiooniarvutused:

$r$  — koefitsient,  $N$  — õpilaste arv (43),  
 $ED^2$  — diferentside ruutude summa;

$$r = 1 - \frac{6 \cdot ED^2}{N(N^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \cdot 4276,50}{43(43^2 - 1)} = \\ = 1 - \frac{25659}{79464} = 1 - 0,32 = + 0,68.$$

Teadaolevatel andmetel näitab korrelatsioon ( $r = + 0,68$ ) tugevat ja olulist seost lugemis- ja õigekirjaoskuse vahel.

Niisiis: et saavutada hea õigekirjaoskus, tuleks kõigepealt arendada lugemisoskust ja muuta see vilumuseks, mis soodustab loetu mõistmist ja keele struktuuri jälgimist.

Ladusa, ilmeke, mõtestatud ja tähelepaneliku lugemise kõrval areneb ka hea suuline kõne, mis on aluseks korrektsele ja loogilisele kirjalikule mõtteväljendusele.



Paunküla 8-klassilise kooli direktor L. Org, kes on ka õppe- ja katseaia juhataja, jälgib, kuidas õpilased ravimtaimede osakonnas kummeleid korjavad.

O. Mõttuse foto



**L**iitklassis jääb õpetajal otseseks tööks õpilastega aega poole vähem kui üksikklassis. Seepärast nõuab töö liitklassis õpetajalt häid organiseerimisvõimeid, oskust otstarbekohaselt koostada klassi tunni- ja tööplaane ning lahendada õpilaste iseseisva töö küsimusi, mis liitklassis on eriti tähtsad.

Õpilaste iseseisva töö oskuslikust organiseerimisest sõltub suurel määral nii üksikute tundide õnnestumine kui ka õppe- ja kasvatustöö tulemused liitklassides üldse, sest liitklasside õpilased töötavad õppeaasta kestel ligikaudu pool aega iseseisvalt.

Õpetaja peab oskama rakendada õpilasi iseseisvalt tööle nii uue materjali omandamiseks kui ka kinnistamiseks ja kordamiseks. Seejuures tuleb tal silmas pidades mitmesuguseid nõudeid. Alljärgnevalt peatun veel kord põhilisematel neist.

Iseseisev töö ei tohi kunagi kujuneda tööks omaette, mida antakse teha ainult aja täiteks. See peab olema tihedalt seotud tunnis käsitletava materjaliga ja seisma selle omandamise teenistuses. Iga iseseisev ülesanne olgu õpilasele arusaadav ja jõukohane. Õpetaja peab materjali enne ise tähelepanelikult läbi vaatama, et õpilasi raskuste suhtes hoiatada ja juhendada.

Tööülesanded antagu täpselt ja kindlas vormis, nii et õpilane saaks selge kujutluse töö eesmärgist, mahust ja täitmise viisist.

Iseseisvaid ülesandeid peab võimalust mööda mitmekesistama, et aktiveerida õpilasi ja säilitada nende huvi töö vastu.

Õpilased töötavad väga erineva tempoga: ühed täidavad antud ülesande kiiresti, teised aeglaselt; ühed suudavad lahendada paar harjutust samal ajal, kui teised lahendavad kümme-kakskümmend. Seda tuleb tööülesannete andmisel ja materjali valikul arvestada. Määrates kindlaks ühise iseseisva ülesande kogu klassile, tuleks samal ajal kindlasti ette valmistada ka lisamaterjal kiiremini töötavatele õpilastele.

Iga iseseisvat tööd tuleb kontrollida. See on vajalik, et tagada õigeaegset vigade parandamist ja kasvatada õpilastes vastutustundlikku ning tähelepanelikku suhtumist oma ülesandesse.

Aja kokkuhoidmiseks õpilaste iseseisva töö kontrollimisel on otstarbekas tuua iseseisvatesse tööülesannetes — seal, kus võimalik — niisuguseid elemente, mis kergendavad enesekontrolli. Seesuguseid töid teevad õpilased julgelt, aktiivselt ja suure huviga.

Mitme klassiga töötamisel on õpetajale muidugi kallis iga minut. Leidub õpetajaid, kes püüavad puudulikku instruktaaži iseseisva töö andmisel, tehtud töö kontrollimata jätmist jne. vabandada ajapuudusega. Mitte nii ei tule aega kokku hoida! Aega saab ja tuleb võita liitklassis tunni tihendamise ja efektiivsemate töövõtete abil. Seejuures etendab olulist osa mitmesuguste õppevahendite, didaktilise materjali jms. oskuslik kasutamine ning klassiruumi otstarbekohane sisustamine.

Õpilaste iseseisva töö organiseerimisel unustatakse sageli, kui tänuväärseks abiliseks

# Õpilaste iseseisev töö ja liikuvate tahvlite kasutamine liitklassides

E. HIIE,

*ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise  
Instituudi algõpetuse sektiooni  
teaduslik töötaja*



õpetajale on tavaline klassitahvel. Tahvlile võib kirjutada lühidalt tööjuhendi. Nii võib õpetaja tööks teise klassiga aega, mis muidu oleks kulunud selgituseks. Tahvlile võib enne tundi valmis kirjutada näited, pealkirjad, harjutused, küsimused jms. Need kaetakse kinni eesriide või lehekestega ja avatakse siis, kui õpetajal neid vaja läheb.

Tahvlile võib mõnikord valmis kirjutada ka õpilaste iseseisva töö soovitava tulemuse (näiteks tekstülesande lahenduse või harjutuste vastused matemaatikas). Kui kõigil on töö valmis, võrreldakse seda tahvlile kirjutatuga. See annab võimaluse vigu parandada ja näitab, kuidas klass on tööga toime tulnud.

Klassitahvel liitklassis olgu võimalikult suur. Et tahvli pinda laiendada, on mõnes koolis kasutusel nn. kahekordsed tahvlid: klassi seinatahvli külge kinnitatakse hingedega veel teine niisama suur tahvel, mille mõlemale küljele saab kirjutada. Nii suureneb tahvli pind kolm korda.

Tingimata on liitklassides vaja mitmesuguses suuruses liikuvaid tahvleid, millele saab enne tundi kirjutada kõik, mis muidu tuleks teha tunnis. Otstarbekohased on väikesed liikuvad tahvlid igale õpilasele. Tahvlid valmistatakse linoleumist ja neile kirjutatakse kriidiga. Sellised tahvlikesed on väga sobivad õpilaste teadmiste kiireks kontrollimiseks. (Töö valmis, pööravad õpilased tahvlikesed õpetaja poole. Viimane näeb kohe, kas vigu on ja kuidas keegi on oma ülesande täitnud.) Samuti aitavad väikesed tahvlikesed tööd mitmekesistada ning vältida liigset vihikuisse kirjutamist.

Kõiki klassitahvli ja liikuvate tahvlite kasutamise võtteid ei jõua siinkohal loetleda. Asja konkretiseerimiseks toon ühe näite matemaatikatunnist, mille andis Harju rajooni Nabala 8-kl. kooli 1.—3. klassi õpetaja Ilme Põldsaar 3. aprillil k. a.

#### 1. klass

Tunni teema: Lahutamine 20 piires üleminekuga ühest kümnest teise (süvendamine).

#### Tunni käik.

##### I. Töö õpetaja juhatusel. (7 min.)

1) Koduse töö kontrollimine. Kodus oli teha 3 tulpa harjutusi. Korrapidaja teatab, kas kõigil õpilastel on kodune töö tehtud.

Seejärel loeb iga õpilane ette 2 vastust, teised kuulavad ja parandavad, kui vaja.

2) Peastarvutamine: «Mäng koputustega». Tahvlile on kirjutatud: 13 — (s. t. esimene arv ja tehtemärk). Õpetaja koputab pliiatsiga lauale teise arvu. Õpilased kuulavad tähelepanelikult, arvutavad ja koputavad väikese pausi järel vastuse.

Arvutamisel võistlevad kaks rida omavahel: kes vastuse koputamisel eksib, sellele märgitakse miinuspunkt tahvlile. Sel viisil sooritatakse tehted:

13 — 5    13 — 6  
13 — 4    13 — 8

Seejärel kirjutab õpetaja tahvlile: — 7 (s. t. teise arvu ja tehtemärgi) ning koputab nüüd ise esimese arvu. Nii arvutatakse:

15 — 7    16 — 7  
12 — 7    11 — 7

Lõpuks tehakse võistlusest kokkuvõte.



3) Iseseisva töö ettevalmistamine. Õpetaja avab kantava tahvli, millele on eelnevalt kirjutatud kaks eri liiki iseseisva töö ülesannet:

Täida lüngad!	
$12 - \dots = 5$	$11 - \dots = 5$
$\dots - 9 = 8$	$12 - \dots = 8$
Otsi viga!	
$20 - 2 - 9 = 9$	$11 - 2 - 3 = 10$
$16 - 7 - 2 = 13$	$16 - 4 - 3 = 9$
$17 - 9 - 5 = 3$	$15 - 8 - 4 = 6$
$18 - 6 - 4 = 8$	$12 - 4 - 7 = 7$

Õpetaja seletab lühidalt, kuidas tööd teha.

II. Iseseisev töö. (18 min.)

Õpilased avavad vihikud ja asuvad tööle.

Ülesanne:

- 1) Kirjutada punktide asemele sobivad arvud;
- 2) arvutada läbi kõik read, leida valed vastused, lahendada need read uuesti ja kirjutada koos õige vastusega vihikusse.

Mõnel õpilasel on iseseisva töö ülesanne juba valmis. Nendele avab õpetaja veel ühe liikuva tahvli, millele on kirjutatud lisaülesanne:

Lahuta ja leia sõna!
$11 - 2 =$
$17 - 4 =$
$20 - 7 =$
$19 - 9 =$

Õpilased peavad alguses tulba lahendama ja leidma seejärel tähestikust igale vastusele vastava tähe. Sellise töö tulemusena peaksid nad saama sõna KOOL (seda muidugi enne ei teatata). Kes ka lisatööga enne teisi valmis saab, sellele antakse teiseks lisaülesandeks mõelda veel ise niisugune tulp, mille vastused annaksid sõna ÕPETAJA.

Kõik kirjutatakse väikesele liikuvale tahvlikesele.

III. Töö õpetaja juhatusel. (15 min.)

1) Iseseisva töö kontrollimine. Õpilased nimetavad arvud, mis oli vaja kirjutada lünkadesse; millises reas oli vale vastus ja milline on õige vastus.

Kes jõudis lahendada ka lisaülesande, nimetab, missuguse sõna ta vastuseks sai (KOOL).

Ainult üks õpilane jõudis ise tulba koostada. Tema tööd kontrollib õpetaja individuaalselt.

2) Ülesannete lahendamine aplikatsioonidega. Õpetaja räägib: «Oktoobrilapsed valmistasid koondusel paberist mitmesuguseid huvitavaid asjakesi. Meie aga hakkame täna lahendama ülesandeid selle kohta.»

Esimene ülesanne: (õpetaja asetab tahvlile koerakeste aplikatsioonid). Peeter tegi koondusel 13 mängukoera. 5 neist kinkis ta oma nooremale vennale. — Mida me tahame teada saada?

Üks õpilane ütleb ülesande küsimuse, seejärel kirjutavad kõik lahenduse kriidiga oma liikuvale tahvlikestele. Kellel valmis, tõstab tahvli kohe üles, et õpetaja saaks kontrollida.



Teine ülesanne: Õpetaja räägib, et lapsed valmistasid paberist veel kassikesi, ja asetab tahvlile 11 kassi aplikatsiooni (7 halli ja 4 musta). Õpilased peavad selle kohta ise ülesande mõtlema.

Üks õpilane esitab oma ülesande, teised kirjutavad lahenduse järele oma liikuvaile tahvleile ja näitavad õpetajale.

Analoogiliselt lahendatakse ülesanded veel nukkudest, pallidest ja jänkudest.

IV. Iseseisev töö. (5 min.)

Mäng «Redelitel ronimine». Tahvlile on kinnitatud 3 «redelit» arvutus-harjutustega:

11 — 2	12 — 5	15 — 8
12 — 3	15 — 6	17 — 9
12 — 7	13 — 4	11 — 3
11 — 9	11 — 8	12 — 4

Kolm õpilast lähevad tahvli juurde lahendama, kus nad alustavad «ronimist» alt üles. Mäng on ühtlasi võistlus: kes jõuab kõige enne üles ja on lahendanud ilma vigadeta, see on võitja.

Ulejäänud õpilased on kontrollijad. 1—2 õpilast kontrollivad ühte lahendajat ja kirjutavad ise vastused oma liikuvaile tahvleile, alustades lahendamist ülaltpoolt.

### 3. klass

Tunni teema: Korrutamine ja jagamine 1000 piires. Arvutamist hõlbustavad võtted: korrutamine ja jagamine 10 ja 5-ga, korrutamine 15 ja 11-ga (süvendamine).

I. Iseseisev töö (7 min.)

Igal õpilasel on väike liikuv linoleumtahvlike, kriit ja käsn tahvli puhastamiseks. Suurele klassitahvlile on kirjutatud ülesanne iseseisvaks tööks.

Lahenda ja jätkake ise!

22 · 5 + 2	370 : 5 — 1
33 · 5 + 3	365 : 5 — 2
44 · 5 + 4	360 : 5 — 3
.....	.....
.....	.....

Õpilastel tuleb 1) lahendada tahvlil olevad tulbad ja kirjutada oma väikestele tahvli-  
litele ainult vastused;

2) vaadata hoolega 1. tulpa, avastada selle ülesehituse põhimõte ja kirjutada ise  
juurde veel vähemalt 2 rida (samuti toimitakse teise tulba puhul).

Et õpilased on seda laadi ülesandeid korduvalt lahendanud, siis mingeid lisaseletusi  
vaja ei ole ning nad asuvad kohe asja juurde.

II. Töö õpetaja juhatusel. (18 min.)

1) Iseseisva töö kontrollimine. Õpilased nimetavad harjutuste vastused  
ja seletavad, kuidas nad mõlemat tulpa ise jätkasid.

2) Õpitud arvutusvõtete kordamine. Et õpetaja tähelepanekute põhjal  
oli õpilastel kõige raskem korrutamine ja jagamine 5-ga, siis korratakse kõigepealt  
just seda arvutusvõtet. Tuletatakse meelde: a) selle asemel, et korrutada arvu 5-ga,  
võime korrutada 10-ga ja jagada 2-ga; b) selle asemel, et jagada mingit arvu 5-ga, võime  
jagada seda arvu 10-ga ja korrutada 2-ga.

Seejärel kirjutab õpetaja tahvlile harjutusi, õpilased aga kirjutavad oma väikestele  
tahvli-  
litele lühidalt ja tinglikult arvutusvõtte.



Näiteks: õpetaja kirjutab  $47 \cdot 5$ , õpilased —  $\times 10, : 2$ ;

õpetaja kirjutab  $78 \cdot 5$ , õpilased —  $: 2, \times 10$  jne.

Iga kord tõstavad õpilased oma tahvlikesed üles, et õpetaja saaks neid kontrollida.

Seejärel korraldatakse veel teisi arvutusvõtteid ( $23 \cdot 15, 35 \cdot 11, 68 \cdot 11$  jne.), kusjuures õpilased seletavad, kuidas saab kõige kiiremini arvutada ja miks üht või teist võtet kasutada.

3) Harjutuste kirjalik lahendamine kommenteerimisega. Õpetaja ütleb tehte. Õpilased kirjutavad selle oma liikuvale tahvlile. Kõik arvutavad, üks õpilane seletab, kuidas seda tuleb teha. Näiteks:  $66 \cdot 5$  — õpilane räägib: «66 on paarisarv, sellepärast jagan 66 enne 2-ga, see on 33, siis korrutan 10-ga, saan 330.»

Samal viisil lahendatakse harjutused:

$98 \cdot 5$	$305 : 5$
$730 : 5$	$293 : 10$
$82 \cdot 11$	$47 \cdot 15$
	$11 \cdot 36$

Iga kord kommenteerib eri õpilane.

4) Peastarvutamine: mäng «Sõel». Kõik õpilased seisavad püsti. Õpetaja ütleb ülesandeid. Kes esimesena käe tõstab, seda küsitakse. Kui vastus on õige, võib õpilane istuda.

Kes vastab valesti või vastata ei oska, jääb püsti seisma. Mängu lõppedes loetakse, et need on «sõela peale jäänud».

5) Iseseisva töö ettevalmistamine. Ühises vestluses tuletatakse meelde, mida nimetatakse koolitarveteks ja milliseid koolitarbeid vajatakse joonistustunnis.

Seejärel räägib õpetaja: «Meie naaberkoolis on 1. klassis 11 õpilast ja 3. klassis 15 õpilast (need andmed kirjutatakse klassitahvlile). Kooli direktor ostis õpilastele vajalikke joonistustarbeid. Kauplusest anti talle kaks arvet. Meie proovime täna koostada ka täpselt samasuguseid arveid.» Õpetaja avab liikuva tahvli. Sellele on kirjutatud:

ARVE.				
Kauba nimetus	Hind		Kokku	
	rbl.	kop.	rbl.	kop.
11 karpil vesivärve . . . .	—	66		
11 joonistusplokki . . . .	—	5		
11 karpil värvipliitseid	—	45		
Kokku:				

Õpetaja seletab lühidalt, kuidas arvet tuleb koostada.

III. Iseseisev töö. (15 min.)

Õpilased avavad vihikud ja asuvad tööle.

Ülesanne: 1) Koostada arve ja leida, kui palju kulus raha 1. klassi jaoks; 2) leida, kui palju kulus raha 3. klassi jaoks; 3) arvutada, kui palju maksti 3. klassi joonistustarvete eest rohkem.

Mõnel õpilasel on töö juba valmis. Neile annab õpetaja lisatöö didaktilise materjaliga. Õpilased saavad lehekeseid arvutusharjutustega:



55 · 5	76 · 5
61 · 15	61 · 10
19 · 11	29 · 5
630 : 5	700 : 10
275 : 10	47 · 5
11 · 34	25 · 15
62 · 5	42 · 11

Nad peavad kirjutama vastused kõige viimasesse joonte vaheesse. Pärast töö kontrollimist lõigatakse see riba ära ja kaardikest saab edaspidigi iseseisvaks tööks kasutada.

#### VI. Töö õpetaja juhatusel. (5 min.)

Õpetaja kontrollib õpilaste iseseisvat tööd ja hindab õpilasi. Iga tööliigi puhul on õpetaja märkinud õpilastele hinde väikesse tabelikesse. Kõiki neid hindeid arvestatakse ja iga õpilane saab tunnihinde.

Seejuures motiveerib õpetaja, millises tööloigus kellelgi puudusi esines.

Niisugune hindamisviis aktiveerib klassi ja kasvatab vastutustundlikku suhtumist iseseisvasse töösse.

Koduseks tööks jääb: 1) korrata veel kord kõiki õpitud arvutamist hõlbustavaid võtteid; 2) lahendada kirjalikult ülesanded nr. 927 ja 929.

Samal ajal kui 3. klassi õpilased täidavad päevikuid, kontrollib õpetaja 1. klassis võistluse tulemusi. Seejärel teatatakse ka igale 1. klassi õpilasele tema tunnihinne. Kodus jäävad 1. klassil lahendada harjutused nr. 7, 8 ja 9 leheküljelt 118.

*Tagametsa vabariiklikus pioneeriaktiivi õppelaagris said tänava suvel sõpradeks paljud meie pioneeritöö entusiastid.*

*Pildil: Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetanu V. Veskimäe (vasakul) ja Tartu Riikliku Ülikooli üliõpilane H. Alver autogramme vahetamas.*

*O. Mõttuse foto*





Võõrkeelt õpetatakse algklassides osaliselt teiste tundide, sealhulgas ka laulmise arvel. Seepärast tuleb võimalikult igasse võõrkeele tundi põimida laulu. Algklassides, eriti esimestes klassides peab võõrkeele tunnis andma lastele võimaluse liikuda. Selleealiste laste elus on veel tähtis koht mängul. Järelikult peab võõrkeele õpetaja oskama ühendada keeleõppimist mängu ja lauluga. Kuiv keeledrill muutub väikestele kiiresti igavaks ja igavusest kasvab hiljem välja vastumeelsus keele õppimise suhtes. Viimast tuleb aga iga hinna eest vältida.

Töövorm, mis sisaldab kõiki eespool nimetatud elemente, on võõrkeelne laulumäng. Siin on võõrkeelset teksti, meloodiat, rütmi ja liikumist. Lulumäng haarab korraga mitut meelt ja arendab last mitmes suunas.

Laulu teksti, mis peab olema lastele täiesti arusaadav, saab edukalt kasutada hääldamisharjutuseks. Lauldes tulevad kõik häälikud selgelt esile. Laulu teksti võib kasutada küsimustele vastamiseks ning sellest lähtudes arendada vestlust edasi. Olgu näitena toodud küsimused seoses esimese laulumängu tekstiga «Der Sandmann».

Küsimused laulu piires: «Wer ist da? Was hat der Sandmann? Wie ist der Sand? Wer ist den Kindern wohlbekannt? Wem ist der Sandmann wohlbekannt?»

Täiendavad küsimused: Wann kommt der Sandmann? Was hat er mit? Was streut er den Kindern in die Augen? Was machen die Kinder dann? Wie heisst der Sandmann bei uns?

Järgnevalt vaadeldgem mõningaid laulumänge koos nootide ja kirjeldusega. Kõiki neid oleme kasutanud edukalt 1.—4. klassides. Ka 5. klass mängib neid veel meelsasti.

Lisaks lauludele H. Toomi ja E. Vihmani saksa keele õpikutest oleme kasutanud ka laulumängude järel toodud laulukesi.

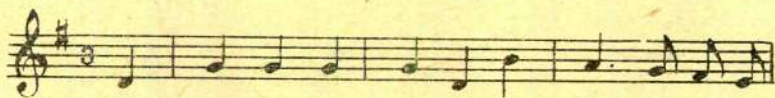
## MÄNG JA LAUL ALGKLASSIDE SAKSA KEELE TUNNIS

E. SILLING,

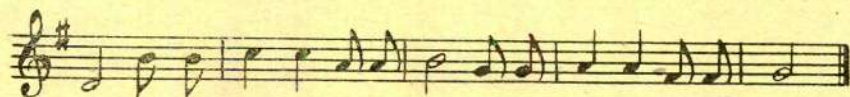
Tallinna 42. keskkooli saksa keele õpetaja

### LAULUMÄNGUD

#### DER KRANZ



1. Wir woll'n den Kranz winden, so winden wir den



Kranz. Bei der (Helle) hübsch und fein soll der Kranz gewunden sein.



2. Wir woll'n den Kranz lösen,  
so lösen wir den Kranz.  
Bei der (Helle) hübsch und fein  
soll der Kranz gelöset sein.

Mängu käik:

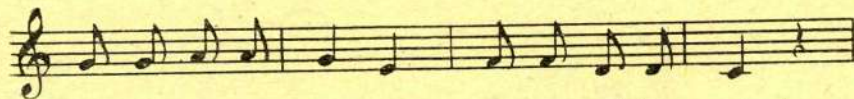
Lapsed käivad ringis kätest kinni hoides. Õpetaja määratud õpilane (või õpetaja ise) nimetab lauldes järgemööda õpilasi: bei der Kersti, bei dem Peter jne. Kui nimi on kolmesilbiline, jääb artikkel ära (bei Marina). Nimetatu ristab käed ja sammub edasi ristic kätega. Esimest salmi laudakse niikaua, kuni kõikidel on käed risti. Järgneb «pärga» lahtiharutamise samal viisil nimesid nimetades. Mäng lõpeb, kui kõikidel on käed uuesti vabastatud. Kui lapsi on palju, võib lauluosa korrata, alates sõnadest «Bei der Helle...», nimetades kummaldi korral eri nime. Nii läheb «pärga» punumine ja lahtipäästmine kiiremini.

Sama laulumäng esineb ka pealkirja all «Der Zaun». Sõnad ja liigutused on samad. Ainult sõnade «den Kranz, winden, gewunden» asemel on vastavalt «den Zaun, binden, gebunden».

#### DIE KETTE



Wir treten auf die Ket-te , daß die Kette klingt. Wir



ha-ben ei-nen Vo-gel , der so schön singt .



Hell und klar wie ein Star. Hat ge-sungen sie-ben Jahr.



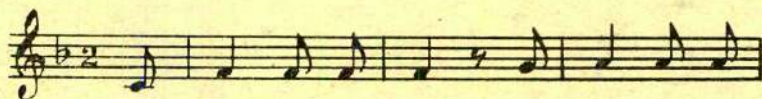
Sie-ben Jahr sind um und um. Die (Helle) dreht sich um .

Mängu käik:

Lapsed käivad lauldes ringis kätest kinni hoides. Õpetaja määratud õpilane laulab kaks viimast takti üksi, nimetades õpilase, kes peab esimesena end ümber pöörama. Näit. «... die Kersti dreht sich um.» Poisi puhul laudakse vastavalt «... der Peter dreht sich um.» Überpöörduku nimetab lauldes järgmise, see omakorda järgmise jne., kuni kogu ring on nägudega väljapoole.



DER SANDMANN



Der Sandmann ist da! Der Sandmann ist



da! Er hat so schön- en wei- ßen Sand und



ist den Kindern wohlbekannt. Der Sandmann ist da!

Mängu käik:

Lapsed seisavad paariviisi vastamisi (vabe 2—3 sammu), moodustades tänava. Esimene paar haarab teineteisel kätest, hüppab väljasirutatud kätega galopisammul läbi tänava ja asetub viimasena ritta. Järgneb teine, kolmas jne. paar. Kui esialgses suunas ei ole enam ruumi hüpata, tehakse sama vastassuunas. Paarid, kes parajasti ei hüppa, plaksutavad taktis käsi.

TING, TANG, TELLERLEIN



Ting, tang, Tel-ler-lein, wer klopft an mei-ne



Tür? Ein wun-der-schö-nes Mäg-de-lein, das



sprach zu mir: Ers-ter Stein, zweiter Stein,



drit-ter Stein soll bei mir sein! Eins, zwei, drei!



Mängu käik:

Lapsed käivad kätest kinni hoides ringis. Uks laps käib väljaspool ringi vastupidises suunas. Laulu lõpu «Eins, zwei, drei!» laulab ta üksi ja puudutab seejuures seljast üht last. See lahkub ringist ja järgneb käest kinni hoides «kivikorrajale». Kui lapsi on palju, puudutatakse korraga kolme last, kes korraga lahkuvad ringist. Mäng kestab niikaua, kuni esialgsest ringist on alles jäänud ainult 1 laps. Temast saab järgmine «kivikorjaja».

### DIE ZIPFELMÜTZE



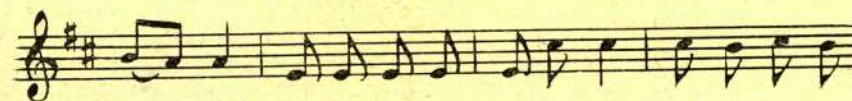
Es geht ei-ne Zipfelmütz' in unsrem Kreis he-



rum, wide bun. Es geht ei-ne Zipfelmütz' in unsrem Kreis he-



rum. Dreimal drei ist neu-ne. Du weipt ja, wie ich's



mei-ne. Dreimal drei und eins ist zehn. Zipfelmütz', bleib



stehn, bleib stehn, bleib stehn! Sie rüt-teln sich, sie



schüt-teln sich, sie werfn die Bei-ne hin-ter sich, sie



klatschen in die Hand: Wir bei-de sind ver-wandt.

Mängu käik:

Lapsed käivad ringis. Uks õpilane — Zipfelmütz' — kõnnib ringi sees vastupidises suunas, käed tüttmütsi tähistamiseks pea peal vastakuti. «Bleib stehn, ...» lauldakse



aeglustavas tempos. Viimase «bleib stehn» juures jääb ringis olev laps keelegi ette seisma, kogu ring peatub ja jätkab laulmist seistes. Eespool nimetatud 2 last sooritavad tekstist tulenevaid liigutusi. «Wir beide sind verwandt» juures haakuvad lapsed parema käega ja teevad taktis käies ühe tiiru.

Mängu kordamisel on ringis 2 last ja lauldakse vastavalt «Es gehen zwei Zipfelmütze...» Järgmine kord on ringis 4 last, siis 8 jne. Mäng jätkub, kuni ringi sees oli-jatel jätkub partnereid.

#### DAS KARUSSELL



Gre - tel, Gre - tel, liebes Gretel - ein! Komm, wir fahr'n Karus-



sel - le! Zehn für die Gro - ßen, fünf für die Klein!



Hei, wir geht das schnel - le! Hei, hei, hei, hei,



hei - ras - sas - sa! Hei, wie geht das schnelle!

Mängu käik:

##### I variant

Lapsed seisavad paarikaupa reas, näod vastamisi. Kuni «...fahr'n Karusselle» hüplevad kõik vahelduval hüppesammul, käed puusas. «Zehn für die...» kuni «...geht das schnelle!» lüüakse käed plaksuga kokku ja siis vaheldumisi paremad ning vasakud käed partneritega kokku. Alates «Hei, hei, hei...» kuni lõpuni hüppavad paarid galopisammul läbi rea nagu «Sandmanni» puhulgi.

##### II variant

Lapsed seisavad paarikaupa ringis, näod vastamisi. Kuni kordusreani on kõik täpselt sama mis I variandis. Edasi hüütakse eeltaktina «hei» jalga vastu maad lüües, millega seesmine ring pöördub ümber ja haarab üksteisel kätest. Väline ring asetab käed partnereile puusale. Esimesel kordamisel hüpatakse galopisammuga ringis vasakule, teisel kordamisel paremale. Vahepeal kostab jälle «hei» ja lüüakse jalga vastu maad. Viimane variant pakub lastele rohkem lõbu.

(Järgneb.)



## KUI RINGID ALUSTAVAD TÖÖD

**S**eoses kooli ette seatud ülesandega kasvatada õpilastes esteetilisi tundeid, arendada nende oskust näha, kuulda ja tunnetada ilusat, tekkis mitmeid küsimusi: millisel määral võib ilu mõistet avada juba 5. klassis? Millistele nooremates klassides omandatud teadmistele võib seejuures tugineda? Kas 11—12-aastased lapsed on suutelised mõistma kunsti tekkimise põhjust ja esialgse kunsti mälestusmärke kui kunsti teoseid? Jne.

Et nendele küsimustele vastata, otsustasime luua ringi, mille teema määratlesime nii — «Inimese esimesed sammud ilu loomisel». Ringi tegevuse põhiliseks sisuks sai ürgaja ja vana-idama kunsti mälestusmärkide tundmaõppimine.

Mõelnud hoolega läbi ringi tegevuse kava, püüdsid juhendajad selle korraldada nii, et lapsed õpiksid kindlalt tundma inimkonna saavutusi ilu valdkonnas ning mõistaksid töö osa kunsti tekkimisel ja arenemisel.

Me püüdsime panna õpilasi mõistma, et kõik ilus, mis neid ümbritseb, ei ole tekkinud ühekorraga, vaid et see on inimkonna poolt läbikäidud pika ja vaevarikka tee tulemus ning et ka nemad ise, nähes, kuuldes ja mõistes ilu, on samuti inimese enda pikaajalise tähtsuse tulemus. Me tahtsime teha lastele selgeks, et inimeste oskus mõista ilu ja seda nautida sõltub teadmistest ja visast tööst endaga.

Ringi töö käigus tekkisid teisedki küsimused: mida on kõige parem vaatluse alla võtta? Kuidas saavutada, et lapsed valitud materjali tunnetaksid ja meelde jätaksid? Mispärast meotodit ringi töös kasutada? Põhjalikult aru pidanud, otsustasime õpilastele näidata ajalooringi töö lõppeesmärki ja alustada iga töökoosolekut konkreetsete ülesannetega, mis on vajalikeks lülidadeks püstitatud eesmärgi saavutamisel.

Töö metoodika määrasid lõplikult kindlaks õpilaste ealised eripärasused. Arvestades, et 5. klassi õpilased on teotahelised ja rahutud, et neil on raske midagi pidevalt ja tähelepanelikult jälgida, otsustasime tegevust mitmekesistada ja aktiveerida, näiteks üheks teeks nende tunnetamisele. Tõepoolest, on ju üks asi vaadelda seinajoonistusi mammutist ja emahirvest, hoopis teine asi aga neid joonistada. Kopeerimisel jääb joonistuse sisu üpris täpselt meelde. Samuti tekib lastel kopeerimise ajal mitmeid küsimusi: mispärast huvitas ürgaja kunstnikke just see teema? Mispärast joonistasid nad just nii? Kuidas oleks seda süžeed joonistanud kaasaja kunstnik?

Niiviisi kuulub ümberjoonistamise moment õpilastel (nende tahtest sõltumatult) loova tunnetamise protsessi, loob nende isikupärase suhtumise nähtavasse. Peale selle kasvatatakse kunsti mälestusmärkide kopeerimine juba iseenesest esteetilisi tundeid.

## Inimene ja kunst\*

\* А. Смирнова. Человек и искусство. Lühendatud tõlge kogumikust «Эстетическое воспитание на уроках истории», Учпедгиз, 1962.



Koopiaid valmistati kolme viisi.\* Illustratsioonid diapositiividelt kanti klaasile värvilise tuši või värvipliiatsitega. Kui illustratsiooni formaat oli suurem, siis joonistati koopia kalkale. Fotografeerimist kasutasid ringi liikmed ainult skulptuuride puhul. Elamute, püramiidide ja teiste ehitiste kohta valmistati mudelid.

Mõistagi ei olnud see meetod ainuke. Nii vaatlesid ja analüüsisid valmistatud koopiaid kõik ringi liikmed. Seejärel kuulati kaaslaste esinemisi, mis olid üles ehitatud õpilastele jõukohase kirjanduse ümberjutustamisele. Küllastati muuseumi, vaadati populaarteaduslikke ja kunstilisi filme.

Ringi kuulus 16 õpilast kahest viiendast klassist. Ekskursioonidel oli lapsi sageli rohkem, filme vaatama aga kutsuti kõik viiendate klasside õpilased.

Ring töötas kord nädalas. Niisuguse ringi juhendamise raskus seisneb selles, et õpetaja peab igaks töökoosolekuks valmistuma erakordse hoolega. Igal lapsel peab olema tegevus. Iga kord tuleb kaasa võtta vastav hulk raamatuid, kalkat, joonestussulgi jm., et kõik õpilased võiksid kohe töö kallale asuda.

Töökoosolekuid alustasime alati vestlusega, mis tavaliselt kestis 30—35 minutit, seejärel tuli praktiline tegevus (kestus 40—50 minutit). Mõnikord nende osade ajaline suhe muutus, kuid kokku ei moodustanud need kunagi rohkem kui poolteist tundi.

Mitmesugust liiki koopiade valmistamisel püüdsime järgida vahelduse nõuet. See, kes tegi ühel koosolekul diapositiive, kopeeris järgmisel korral kalkale või valmistas mudelit. Seejuures aga kehtis nõue, et iga alustatud töö tuleb lõpule viia. Hooletult tehtud töid vastu ei võetud. Kopeerimise ajal rääkisime iga õpilasega teosest, mille kallal ta töötas. Individuaalne lähenemine tõstab õpilaste huvi tehtava vastu.

#### RINGI NAIDIS-TOOPLAAN

- 1.—3. koosolek. Ilu inimeses ja looduses.
- 4.—5. koosolek. Ilutunde ilmumine kunsti esimestes mälestusmärkides. (Algab koopiade valmistamine, mis siitpeale pidevalt jätkub.)
6. koosolek. Ekskursioon etnograafiamuuseumi.
7. koosolek. Töö osa laulude, muusika ja tantsude tekkimisel.
8. koosolek. Maalikunsti tekkimine.
9. koosolek. Ekskursioon muuseumi teemal «Ürgaja ühiskonna kunst».
10. koosolek. Esimestest elamutest arhitektuurini.
11. koosolek. Ekskursioon mehhiko kunsti näitusele.
12. koosolek. Kokkuvõtte ürgaja ühiskonna kunsti kohta.
13. koosolek. Filmi «Egiptuse kultuur» vaatamine.
- 14.—16. koosolek. Egiptuse arhitektuur, maalikunst ja skulptuur.
17. koosolek. Ekskursioon kunstimuuseumi.
- 18.—20. koosolek. India kultuur. Filmi «Mööda Indiat» vaatamine. Ekskursioon muuseumi.
- 21.—23. koosolek. Hiina kultuur (arhitektuur, skulptuur). Ekskursioon muuseumi.

Sissejuhatavas sõnavõtus ringi esimesel koosolekul näitasime selle töö eesmärki. Palusime õpilasi üles märkida põhiküsimused, mille lahendamisele me asume. Need olid: 1) Mis on ilu? 2) Mis on kunst? 3) Kuidas ja miks tekkis kunst? 4) Kes on kultuuri looja? 5) Missugused kunstiliigid tekkisid esimestena ja miks? 6) Kas ilul on omad seadused? 7) Missugused ilu seadused avastas inimene kõigepealt? 8) Kas meile tunduvad ilusatena kunstiteosed, mille lõid inimesed kauges minevikus?

\* Vaata: С. Павлович, Н. Мичурин, Изготовление наглядных пособий по истории, Учпедгиз, 1961.



Arvestades raskusi ilu mõistmisel esialgse kunsti näidete varal, alustasime materjalist, mis oli lastele tuttav nii igapäevase elu kui ka teiste õppeainete põhjal.

Püüdsime klassis rippuval plakatil lahti mõtestada A. Tšehhovi sõnu selle kohta, et inimeses peab kõik olema ilus — nii nägu, rõivad, hing kui ka mõtted. Küsimusele, missugust nägu me peame ilusaks, vastas enamik õpilasi «kaunist», ülejäänud «korrapäraste näojoontega nägu». Nõustudes sellega, et ilus nägu on korrapäraste joontega, asusime selgitama, mida mõista sõnade all «korrapärased näojooned». Tulime järeldusele, et need on sellised näojooned, mis vastavad üldiselt omaks võetud nõuetele.

Selgitasime, et eri rahvastel — aafriklastel, venelastel, grusiinlastel, hiinlastel — on ettekujutused kenadusest ja korrapärastest näojoontest erinevad. Kuid kõigil rahvastel kuulub mõistesse «kena nägu» ettekujutus nii- või teistsugustest proportsioonidest (mõõdulised suhted nina ja silmade ning teiste näosade vahel), mis loovad täieliku kehastuse harmoonilisest tervikust (harmoonia — osade meeldiv, õige suhe ühtlases tervikus). Kõneldes näost tuleb alati arvestada rahvuslikest eripärastest tulenevaid nõudeid ega tohi kergekäeliselt otsustada teistest rahvustest pärinevate inimeste näo kenaduse üle, lähtudes oma rahvuse vastavast ettekujutusest. Peeter I, Puškini, Turgenevi ja Majakovski portreede vaatlemisel leidsid lapsed, et sõnadel «kena» ja «ilus» on erinev tähendus. Kena nägu ei ole alati ilus. Ja vastupidi: ilus võib olla väliselt täiesti inetu, korrapäratute joontega nägu. Järk-järgult tulid ringi liikmed lõppjäreldusele, et inimese nägu ei saa hinnata ainuüksi tema väljanägemise järgi. Näo puhul on lähtis selle ilme, mis peegeldab inimese sisemaailma. Tark, jõuline, hea ja hingestatunud nägu võib olla ilus ka siis, kui ta on korrapäratute joontega.

Peatusime sellel, kuidas ühe ja sellesama näo ilme muutub inimese tunnetest sõltuvalt. Kena nägu, moonutatud vihast või tigidusest, muutub hirmsaks ja inetuks ja vastupidi: inetu nägu muutub jõulise hingelise puhangu hetkel ilusaks. Siit tegime järelduse, et sõna «kena» ei võrdu mõistega «ilus». Ilu on midagi rohkemat, kõrgemat ja avaramat kui kenadus. Näo ilu mõiste on ühine kõigil rahvastel, sest see sisaldab endas peale inimese välise palge ka sisemist palet. Selle mõtte kinnituseks tõime näiteks ameerika laulja Paul Robesoni näo. Meil on raske öelda, kas Robeson on kena, kas tal on korrapärased näojooned, kuid teda vaadates me ütleme: «Ilus ja hingestatunud nägu», sest me näeme Robesonis-lauljas võitlejat rahu ja inimkonna helge tuleviku eest.

Koosoleku lõpul kontrollisime, kuidas õpilased olid mõistnud Tšehhovi sõnu, et inimese nägu peab olema ilus. Küsisime, missuguseid sõnu tahaksid õpilased kasutada vastuseks küsimusele, mis on ilus nägu. Vastati: kena, korrapärane, hea, hingestatunud.

Järgmiseks korraks paluti õpilastel järele mõelda, kuidas iseloomustada «ilusat hinge», «ilusaid mõtteid» ja «ilusasti riietumist».

Ringi teine koosolek oligi pühendatud nendele probleemidele. Vestlus ilusast hingest mõõdus kiirelt ja elavalt. Lapsed ise märkisid, et inimese parimateks hingeliseks omadusteks on õiglus, ausus, printsiipiaalsus, mehisus, armastus inimeste, kodumaa ja töö vastu. Näidete varal oma lemmikkangelastest tõid nad esile, et ilusad teod on need, mis teenivad kodumaad ja inimkonda. Sellepärast ongi kangelased ilusad. Ühiskonna heaks kordasaadetud ennastalgav tegu on alati ilus. Ilus on antud juhul see, mis on ühiskonnale kasulik. Julge, kuid kasutu tegu ei või olla ilus. Seepärast ei või ilus olla ka inimene, kes ei too inimestele kasu. Arutluse tulemuseks oli järeldus, et meie elu loob tingimused kõigi inimeste muutmiseks ilusa ja avara hingega inimesteks.

Vestluses inimese ilusatest mõtetest tulevad õpilased ise järeldusele (kasutades siinkohal näiteid töölisklassi suurtest juhtidest, kangelastest, kirjanikest ja teadlastest), et ilusad mõtted on need mõtted, mis toovad nõukogude ühiskonnale kasu, sopdustavad igati kommunismi ehitamist.

Arutades mõistet «ilusasti riides» otsustasid õpilased, et rõivad peavad vastama oma otstarbele, inimese eale, figuurile ja näole. Need peavad olema elegantsed, lihtsad, mugavad, puhtad ja kenad.



Lõpuks teeme üldistuse, et kasulikkus on ilu üks omadusi. Hea ja ilus on lahutamatu. Ilu mõistele teevad lapsed omapoolseid täiendusi: üllas, õiglane, kangelaslik, kasulik, kõibeline.

Järgmiseks koosolekuks soovitame mõelda ilu üle looduses.

Kolmas vestlus «Ilust looduses» möödus huvitavalt. See teema oli lastele tuttav juba noorematest klassidest. Viimastel aastatel oleme teinud esteetilise kasvatusel alal suurt tööd nii tundides kui ka õppekäikudel loodusesse. Alklasside õpilased kirjutavad kirjanedeid teemadel «Mispärast on mets ilus?», «Mida ma armastan looduses» jt. Et vestlus eespool nimetatud teemal oleks edukas, riputasime klassis üles lastele juba tuntud maalide reproduktsioone.

Mõttevahetuses jõudsime järeldusele, et looduses rõõmustab silma terviku harmoonia, vormide ja värvide imepärase mitmekesisuse ja ilu ühinemine. Sõna «harmoonia» tunnevad lapsed juba laulmistundidest. Harmoonia täpsemaks mõistmiseks kirjutatakse üles, et «harmoonia» on kreeka sõna ja tähendab tõlkes kooskõla, sobimist, sidet, ja et me mõistame seda kui «üksikosade ja -elementide kooskõlalist ja mõõdupärast ühtlust». Harmoonia muusikas on sugulashelide üheaegne kõlamine. Sellest määratlusest me seekord kaugemale ei lähe. Et lapsed kannaksid selle mõiste üle loodusele, peatume lille harmoonial.

Joonistame tahvlile karikakraõie ja küsime, mispärast näib see lihtne lill meile ilusana. Õpilastel on raske vastata. Siis joonistame karikakra, mille õielehti on korrapäraselt ära kistud. Küsime, kas see karikakar on ilus? Mispärast ta võlu kadus? Nüüd räägivad õpilased sellest, et lillede ilu seisab õielehtede korrapärasuses, ranges sümmeetrias (selle sõna nimetavad õpilased ise, sest see mõiste on neile tuttav joonistus- ja tööõpetuse tundidest), lille üksikute osade kaunis ühenduses. Tuginedes õpilaste sõnadele, viitame sellele, et lille harmoonia moodustavad sümmeetria, range korrapärasus, terviku ja üksikute osade õige suhe. Ütleme, et harmoonia on looduse ja ilu põhiline seadus. Ilus on see, mis on harmooniline. Sümmeetria on üks ilu seadusi, mille inimene on võtnud üle loodusest. Mõistnud sümmeetria osa, toovad ringi liikmed ise näiteid, nimetades liblikate tiibu, lindude sulestikku, kus sümmeetria on antud vormis, joonistuses, värvides. Teadlikult, et õpilast mitte segadusse viia, ei kõnele me seekord asümmeetriast.

Koosoleku lõpul teeme ühiselt kokkuvõtte, et looduses, kui seda ei ole puudutanud stiihilised loodusõnnetused ega inimese laastamistöö, on kõik ilus. Ilusad on kõik aastajad, päev ja öö, kuid iga inimene armastab just seda loodust, mis vastab tema iseloomule, tunnetele ja meeleolule. Meenutame näiteid lastele tuntud kirjanike ja maalikunstnike suhtumisest loodusesse. Edasi vestleme ilust linnas.

Ringi neljas koosolek möödus teemal «Ürgaja inimese elu». Selle eesmärgiks oli juhtida õpilased meid huvitavasse epossi.

Illustratsioon vaadates selgitasime, kuidas töö muutis inimest, milliseid tööriistu ta valmistas, millist osa etendas tuli. Pikemalt peatusime pildil, mis kujutas esimest elamut — onni ning kivi, luu ja naha töötlemist. Tähelepanelikult uurisime joonistusi, mis tutvustasid raidkujude ja kunsti mälestusmärkide valmistamist. Siitpeale alustasid õpilased ka kopeerimist ja mudelite tegemist.

Viienda töökoosoleku pühendasime kunsti tekkimisele. Estitasime järgmised küsimused: milliseid kunstiliike te tunnete? Kas kunst on alati eksisteerinud? Missugused kunstiliigid tekkisid ürgkogukondliku korra perioodil? Kust me teame, et ürgajal inimesed joonistasid, voolisid, laulsid ja tantsisid? Lapsed vastasid: «Nende asjade ja joonistuste põhjal, mis leiti arheoloogilistel väljakaevamistel». Seda vastust täiendasime jutustustega erakordsetest arheoloogilistest leidudest Surnumere ja Horezmi juures.

Kuues koosolek toimus ekskursioonina etnograafiamuuseumi.

Seitsmendal koosolekul käsitlesime laulu, muusika ja tantsu tekkimist. Rõhutasime, et seekord on meil eesmärgiks välja selgitada töö osa kunsti tekkimisel ja



sega, milliseid ilu seadusi hakkas inimene kõige enne mõistma. Rääkisime, et kunstiteoste tundmaõppimisel hakkame vaatlema kahte küige: teose sisu ja vormi.

Kirja puudumise tõttu ei tea me ürgaja inimeste laule. Seepärast teeme ettepaneku tutvuda vanimate meie ajani säilinud rahvalauludega. Küsime, millest need laulud jutustavad. Ühed õpilased vastavad konkreetsetelt — külvist, lõikuselt jne., teised üldistatult: maaharimisest, inimeste tegevusest. Palume laulude põhiteemat määratleda ühe sõnaga. Lapsed vastavad: töö. Läheme üle laulude vormile. Kuidas on edasi antud laulude sisu — proosas või värssides? Mille poolest erinevad värssid proosast? Mida on kergem meelde jätta?

Mis peab olema laulude põhialuseks: täpne rütm või meloodia? Vastus: rütm. Kas jahi- ja lõikuslauludel on ühesugune rütm? Mida väljendab rütm? Töörütm, jooksu- ja marsirütm? «Rütm» ja «meloodia» on sõnad, mis on õpilastele tuttavad laulmis- ja võimlemistundidest. Kirjutame üles rütmi ja meloodia lühikese definitsiooni. Rütm on kreeka sõna ja tähendab korrapärast vaheldust. Meloodia on samuti kreeka sõna ja tähendab laulmist, laul aga on kaunikõlaline helide järjestus. Selgitame, milliseid helisid pidi ürginimene eristama jahil, kala- ja linnupüügil, missugust osa mängis helide, häälte ja kahinate maailm ürginimese elus. Vihjame sellele, et looduse helide, metsakohina, oja voolamise, linnu- ja loomahäälte jäljendamine viiski esimeste meloodiate loomisele.

Kuulame õpilastega muusikapalu, milles kajastatakse looduse helisid. Näiteks Alabjevi «Ööbikud», Tšaikovski «Aastaajad». Küsime, kas teoste vorm vastab nende sisule. Kas vorm aitab sisu mõista ja õigesti tunnetada? Järelduse — teose vorm peab vastama sisule — kirjutavad õpilased üles.

Minnes tantsude juurde, teeme selgeks järgmised küsimused: miks tekkis tants? Keda ja mida jäljendasid tantsijad? Et õpilastel oleks kergem vastata, meenutame, missuguseid liigutusi teevad lapsed, kui nad laulavad «Leivapätsi». Järeldus: tants tekkis töötades, reprodutseeris inimeste tegevust või liigutusi, mis nad tegid jahil, loomade püüdmisel, samuti loomade liigutusi, lindude lendu, kalade ujumist. Tantsiti koorilaulu saatel, seda omakorda saadeti käteplaksutamisega, hiljem aga löökpillidega (trummid), vilepillidega (ilöödid) ja keelpillidega. Palume nimetada, millistes ballettides kujutavad tantsud loomade ja lindude liikumist. Lapsed nimetavad «Pähklipurejat», «Luikede järve», «Uinuvat kaunitari», «Doktor Ai-Ai-d».

Niisiis veendume, et töö on sünnitanud laulud, muusika ja tantsud. Need kujutavad ja ülistavad inimeste tööd. Laulud, tantsud ja muusika olid vajalikud, sest need õpetasid ja kasvatasid armastust töö vastu, aitasid inimestel elada, töid rõõmu nende karmi ellu. Lõpetuseks küsime, missugused nõukogude marsilaulu sõnad räägivad laulu osast inimese elus. Vastatakse: «Lõbusate noorte marss».

Edasi arutleme, kas näiteks jahimeeste tants jäljendab täpselt inimese kõiki liigutusi jahi ajal. Lapsed tulevad järeldusele, et tants ei kopeeri jahti täpselt, vaid kujutab ainult selle eredamaid ja tüüpilisi liikumisi. Tantsu ilu, mis eristab teda tööprotsessidest, on kätketud rütmi, temposse ning liikumise figuuride ja žestide rängesse sümmeetriasse. Muusikas, tantsus ja värssides on rütm kohustuslik.

Kaheksas koosolek oli pühendatud maalikunstile. Ringi liikmed näitavad oma diapositiive, mis kujutavad sööginõudel, tööriistadel ja relvadel leiduvaid ornamente ning jutustavad nendest. Pärast seda kõneleme õpilastele, et nõude esialgsel kaunistamisviisil — aukornamendil, mida tehti kepikese või nāpu abil, oli praktiline eesmärk: suurendada soojenevat pinda, mille tõttu vesi läks kiiremini keema. Sellega rõhutame veel kord, et joonistuse tekkimise põhjuseks oli selle kasulikkus, oistarbekus. Vaadeldes nõusid, mis on kaunistatud keerukamate joonistustega, jutustame nende päritolust.

Diapositiivide ümber keerlev vestlus puudutab umbkaudu sääraseid küsimusi: millest koosneb ornament? Missugused värvid esinevad kõige sagedamini? Kas joonised ja värvid teevad nõu selle tarvitamiseks rohkem kasulikuks või on need ainult kaunistamiseks? Missugusest nõust on meeldivam juua — kaunistamata või kaunistatud nõust? Teeme



kindlaks, et kaunistuste olemasolu annab tunnistust inimeses tekkinud vajadusest ilu järele. Loeme ette Gorki sõnad selle kohta, et inimene on oma olemuselt kunstnik, püüdes kõikjal oma ellu ilu tuua.

Seejärel demonstreerivad lapsed seinajoonistuste koopiaid ja annavad nende kohta seletusi. Otsitakse vastust küsimustele: mispärast olid ürgaja kunstnikel esimeseks teemaks loomad? Kas me võime nende joonistuste järgi määratleda inimeste tegevust? Mida pidasid ürgaja kunstnikud loomade kujutamisel peamiseks: nende anatoomilist ehitust või iseloomulikke eripärasusi? Kas joonistel on kujutatud ka loodust? Milliseid värve kasutati? Missugune värv oli ülekaalus?

Vestluse tulemusena teevad lapsed järelduse: esimesed seinajoonistused kujutasid loomi. Alustades üksikut liikumatust loomast läks inimene üle nende väljenduslikumale kujutamisele, hakates edasi andma nende iseloomulikumaid poose ja liikumist. Järkjärgult õppisid inimesed kujutama ka loomakarja. Joonistused on tehtud joontega, mõnikord ka värvitud. Esineb jooniseid, mis on varjutatud ookruga, musta, valge ja kollase värviga. Värvide mitmekesisus kasvab pidevalt.

Õpetaja juhhib õpilaste tähelepanu sellele, et järkjärgult hakatakse kujutama ka inimest. See on esialgu skemaatiline, tinglik. Selle epohhi kunstnikku ei huvitanud mitte inimene ise, vaid tema tegevus. Vaatame pilte, kus vibuga varustatud inimene peab jahti põgenevale emahirvele ja kollektiivset jahti loomakarjale. Joonistuses tekib uus teema — jaht. Kuid ikka veel ei kujutata loodust. Lõpuks vaatleme kivi-, hieroglüüf- ja savikirja.

Seejärel küsime: millal tekkis maalikunst? Mille poolst erineb maalikunst joonistusest? Kas figuuride kujutamisel on tunda nende mahtu? Ütleme, et kujutised olid edasi antud joontega, tasapinnalised, tinglikud. Kaasaegsetele tundusid need tööpärasena.

Juba ürgkogukondliku korra ajal kujunes välja seinajooniste kolm vormi: joonistus, reljeef (seletame seda sõna) ja algeline maalikunst (värvitud joonistus). Tähendab, joonistus tekkis inimese elulistest vajadustest lähtudes. See aitas elada, sest ta õpetas «nägema». Loomade kujutusi vaadeldes sai ürgaja inimene nendest ja nende iseloomulikest eripärasustest teada rohkem, kui oli ise seni märganud. Ürgaja inimesed kirjutasid joonistuste abil üles oma tähtsamad tähelepanekud ja sündmused.

U h e k s a n d a l k o o s o l e k u l l ä k s i m e m u s e u m i k ö i g e l e v a r e m k ö n e l d u l e k i n n i t u s t l e i d m a .

K ü m n e n d a k o o s o l e k u p ü h e n d a s i m e t e e m a l e « E s i m e s t e s t e l a m u t e s t a r h i t e k t u u r i n i » .

Kõneleme sellest, et suureks sammuks inimese elus oli üleminek elamute ehitamisele. Ehitustegevuse alguseks sai esimese tugipunkti avastamine. Joonisega tahvil näitame, et maasse torgatud oks (esimene tugipunkt) teenib inimest külgaktsena.

Järgmine samm oli seotud teise tugipunkti avastamisega (joonistades onni, näitame, et okste ühendamine ülalt löi teise tugipunkti). See võimaldas üle minna horisontaalse katte tegemisele, mis eksisteerib meie päevini kõigis meie ehitistes.

Üks rühm õpilasi demonstreerib omavalmistatud mudelid maapealsete ehitiste kohta — onnid, lamedate katustega majad ja jurtad, mis annavad tunnistust elamute ja ehitusmaterjalide mitmekesisusest kohalikest tingimustest sõltuvalt. Teine rühm lapsi jutustab joonistuste järgi vaiehitistest, kolmas — mudelite järgi koobaselamutest, neljas jutustab uste, akende, kollete, suitsulõõride ja sisemiste vaheseinte (tubade) tekkimisest.

Lõpetame kuulsa Stonehenge'i kivisammastiku vaatamisega. See arvatavasti pronksi-ajast pärit kivehitist Inglismaal Salisbury ligikal on erinevalt lihtsatest elamutest keeruline ehitist. Stonehenge'i kivisammastiku välise ringi kõrgus on 4 m, läbimõõt umbes 30 m, seesmised sambapaarid on kuni 8 m kõrged.

See ehitist nagu kroonib kõiki tolle epohhi ehitusalaseid saavutusi, tunnistab inimese oskust töödelda kivi, püstitada gigantseid sambaid ja katta neid tohutute kiviplaatidega.

Kuid Stonehenge pole ainult ehitusoskuse ja ehitustehnika olemasolu tunnistajaks. Ta



kõneleb ka ehituskunsti, s. o. arhitektuuri sünnist. Seda kinnitab see, et ehitised on loodud täpselt läbimõeldud plaani järgi, milles on arvestatud ilu seadusi. Ehitise peamise ilu moodustavad sümmeetria (4 ringi, võrdsed vahemaad, ühesugused mõõtmed) ja rütm (ringide vaheldumise ühtsus). Ehitised paneb end imetlema oma grandioossusega, kooskõlaga, ümbritseva loodusega, värvi kasutamise (sinine kivi) ja osade täieliku vastavusega hoonele endale (harmonia).

Teeme järelduse, et arhitektuur allus juba oma tekkimisel nendele samadele ilu seadustele mis teisedki kunstiliigid. Kirjutame üles sõna «arhitektuur» tähenduse.

U h e t e i s t k ü m n e n d a t ö ö k o o s o l e k u a j a l k o r r a l d a s i m e e k s k u r s i o o n i s e l a j a l a v a t u d m e h h i k o k u n s t i n ä i t u s e l e , o l l e s e e l n e v a l t t u t v u n u d n ä i t u s e k a t a l o o g i g a . N ä i t u s e l n ä g i d l a p s e d s u u r e p ä r a s e i d v a n a - a j a s k u l p t u u r e . P ä r a s t n ä i t u s t l a s k s i m e n e i l o m a m u l j e d k i r j a p a n n a .

K a h e t e i s t k ü m n e n d a l k o o s o l e k u l t e g i m e k o k k u v ö t t e ü r g a j a k u n s t i s t . S e l g i t a s i m e v ä l j a , k a s m e i l j a ü r g a j a i n i m e s t e l o n ü h e s u g u n e e t t e k u j u t u s i l u s t . N ö u s t u s i m e s e l l e g a , e t i l u m ö i s t m i n e a j a j o o k s u l m u u t u b . S e e k a s v a b v a s t a v a l t i n i m e s e e n d a a r e n e m i s e l e j a t ä i u s t u m i s e l e . N i i o l i s e e k o g u i n i m k o n n a g a j a n i i o n s e e i g a i n i m e s e g a . K ü s i m u s e l e « m i s a r e n d a s i n i m e s t m u i s t e j a a r e n d a b p r ä e g u g i ? » v a s t a s i d k ö i k : « T ö ö » .

S o o v i d e s t e a d a , m i l l e g a r i n g i t e g e v u s l a p s i h a a r a s , p a n i m e n e i l e e t t e k i r j u t a d a , m i s n e i l e r i n g i t ö ö s m e e l d i s j a k u i d a s n a d s u h t u v a d ü r g a j a k u n s t i s s e .

V a s t u s e d o l i d m i t m e s u g u s e d : « M u l o l i r i n g i s h u v i t a v , s i i n ö p p i s i n t e g e m a d i a p o s i t i i v e j a m u d e l e i d » ; « M a a r m a s t a n j o o n i s t a d a j a m u l l e m e e l d i s h u v i t a v a i d j o o n i s t u s i t e h a » . E n a m u s v a s t u s e i d o l i d a g a t e i s t s u g u s e d : « M a t u n n e n k u n s t i v a s t u s u u r t h u v i . M u l o l i h u v i t a v t e a d a s a a d a , k u i d a s s e e t e k k i s j a m i l l i n e s e e o l i » ; « M i n u l t k ü s i t a k s e , m i s p ä r a s t m a a r m a s t a n ü r g a j a k u n s t i , m u l l e n ä i b , e t i g a i n i m e n e p e a b s e d a a r m a s t a m a , s e s t k u i s e d a p o l e k s o l n u d , s i i s p o l e k s k a k a a s a e g s e t k u n s t i » ; « Ü r g a j a i n i m e s e d p ü ü d l e s i d i l u p o o l e j a p ü ü d s i d s e d a k e h a s t a d a o m a j o o n i s t u s t e s , k u i d n a d e i s a a n u d s e d a t e h a i l u s e a d u s i t u n d m a t a . K u i n a d o m a n d a s i d n e e d s e a d u s e d l o o d u s e l t , m u u t u s n e n d e k u n s t t ö e l i s e l t i l u s a k s » j t .

R i n g i e d a s i n e t e g e v u s o l i p ü h e n d a t u d v a n a - i d a m a a k u l t u u r i l e . T ö ö s a i u u e s i s u j a h u v i t a s ö p i l l a s i v e e l r o h k e m , k u i d m e e t o d j ä i e n d i s e k s .

M e i e k o g e m u s e d n ä i t a s i d , e t k ü s i m u s i l u s t k u n s t i a r e n e m i s e v a r a s e m a t e l e t a p p i d e l h u v i t a b l a p s i j a o n n e i l e j ö u k o h a n e j u b a ü s n a v a r a k u l t .

## Kas teate, et...

...esimesed masina- kirja kursused naistele korraldati 1881. aastal New Yorgis. Need leidsid kõigilt tolaeagsetelt naisteorganisatsiooni- delt väga külma vastu- võtu. Arvati, et masinal kirjutamine on puht meeste töö ja et ühelgi naisel ei jätku selleks raskeks tööks füüsilist ega vaimset jõudu.

...maakeral toimub

igal aastal ligikaudu

1 miljon maavärisemist.

...üle poole maakera

elanikkonnast pole ku-

nagi näinud lund mu-  
jal kui fotodel.

...iga päev süüda-

takse maailmas ligikau-

du 3,5 miljardit tikku

ja heidetakse nii viisi

iga päev sõna otseses

mõttes tuulde 1 miljon

kg puitu.

...kaamel võib ühe-loom, kes magab selili.

korraga juua 250 liitrit vett.

...kašeloti maks kaalub 400 kilo ja sisaldab A-vitamiini niisama palju kui 100 tonni võid või 5 miljonit kanamuna.

...mõned liblikaliid

gid sooritavad igal aastal lennu Põhja-Aafri-

kast Inglismaale, Soome,

Islandile ja tagasi. Lib-

likate parv sarnaneb

lendavate lillede lõputu

lindiga. Paljud liblika-

liigid eelistavad lennata

öösel täiskuu ajal. Hea

binokliga on nende

lendu võimalik jälgida.

...mäger on ainuke

...



# KOMPLEKSNE EKSKURSION VOOREMAALE

V. KAIMUR,

Tartu 11. kaheksaklassilise kooli geograafiaõpetaja

Kodu-uurimine aktiveerib õppeprotsessi, kasvatab õpilastes iseseisvust ja äratav huvi õppeaine vastu. Samuti aitab see omandada praktilisi oskusi ja vilumusi, soodustab materialistliku maailmavaate kujunemist, kasvatab õpilastes kollektivismi, armastust oma kodumaa vastu ja uhkust nõukogude inimeste töövõitude üle.

Kodu-uurimist võib rakendada nii tunni kui ka klassivälise töö vormina; suhteliselt suure ajakulu tõttu tehakse seda enamasti klassiväliselt. Seejuures alustatakse oma lähimast ümbrusest, minnes tuntult üle tundmatule, lähemalt kaugemale.

Kõige juurdunumaks töövormiks on ekskursioonid. Neid võib organiseerida nii geograafia ja bioloogia kui ka keemia, ajaloo, eesti keele, koduloo ja teiste ainete õpetamisel. Seepärast on otstarbekas korraldada kompleksseid ekskursioone, kus õpilasi tutvustatakse läbitud ala looduse, põllumajanduse, tehaste ja käitiste, ajalooliste mälestusmärkide ja kirjanduslooliselt tähtsate paikadega.

Järgnevalt üksikasjalikumalt komplekssest ekskursioonist Vooremaale.

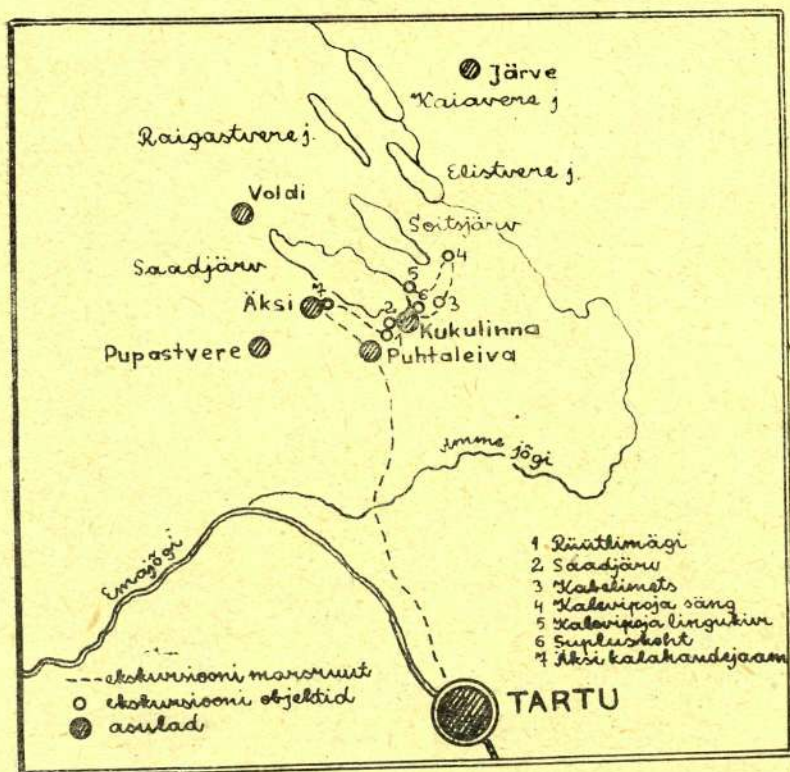
\*

**E**kskursiooni eesmärgiks on Saadjärve ja selle lähema ümbruse loodusega tutvumine, Vooremaa reljeefi tundmaõppimine, taimede kogumine, läbitud ala loomastiku kohta andmete hankimine elanike küsitlemise teel, kohamuistendite kogumine, Aksi kalahaudemaja ning Saadjärve muinaslinnuse (Kalevipoja sängi) ja teiste Kalevipoja-muistenditega seotud paikade külastamine.

Õpilastele tehakse teatavaks ekskursiooni eesmärk, marsruut ja objektid ning tutvutakse Vooremaa asukohaga Eesti NSV kaardil. Õpilased leiavad kaardi järgi, et Vooremaa asub Tartust põhja pool, ning määravad kaardimõõtu kasutades Aksi kauguse Tartust. Tuletatakse meelde pinnavormide liigitust (kännised ja seljakud) ning mandrijää ja selle sulavete mõju pinnavormide kujunemisele. Tutvutakse kaardi järgi Vooremaa järvedega, kusjuures õpilaste tähelepanu juhatakse järvede kujule ja paiknemisele. Õpilased määravad järvede pikitelje suuna ning mõõdavad Saadjärve pikkuse ja lause. Kaardilt nähtub, et tee sihtkohta viib üle Amme jõe, mis voolab läbi Vooremaa järvede ja suubub Emajõkke. Mõõdetakse Amme jõe pikkus. Koduseks ülesandeks jääb lugeda „Kalevipojast“ kiviviskamise, kündmise ja puhkamise lugu.

Ekskursiooni Vooremaale võib teha jalgsi- ja jalgrattamatkana. Esimesel juhul võib sõita rongiga Tabivere jaama, kust jätkata matka jalgsi, või siis lähtuda Tartust (joonis 1).





Joonis 1. Ekskursiooni marsruudi skeem.

Ülesanded tuleb õpilaste vahel ära jaotada ning teha kindlaks, milliseid vahendeid läheb tarvis nende täitmiseks. Õpetaja peab koostama vajalike vahendite nimestiku, kuhu on märgitud, kes mida kaasa võtab. Vahendeid, mida saab valmistada kohapeal (põllusirkel, nivelliir jne.), ei maksa kaasa võtta, sest õpilased meisterdavad neid puhkehetkil meelsasti ise.

Matkajad jaotatakse rühmadeks, igaühes keskmiselt neli õpilast. Rühmade ülesanded on: 1) Vooremaa reljeefi kirjeldamine; 2) Saadjärve kirjeldamine; 3) Saadjärve muinaslinnuse kirjeldamine ja mullaproovide võtmine; 4) taimede kogumine; 5) andmete kogumine loomastiku kohta; 6) Kalevipoja muistenditega seotud paikade kirjeldamine; 7) Äksi kalahaudemaja töö kirjeldamine.

Ekskursiooni käigust annab ülevaate järgmine kirjeldus.

Esimene peatus ümbruse pinnareljeefiga tutvumiseks tehakse Rüütlimäel, 18 km kaugusel Tartust. Rüütlimägi on ümmarguse põhijoonisega laugete nõlvadega kühm. Rahvapärimuse järgi olevat mägi oma nime saanud keskajal seal korraldatud rüütlimängudest. Saadjärve ümbrus on siit hästi näha. Loode poole jäävad Äksi voor ning sellest kitsa soise heinamaaga eraldatud Puhtaleiva voor, millel asub samanimeline küla. Nimetus pärinevat Põhjasõja ajast — sellest külast olevat rootslaste väejuhid saanud puhast (aganateta) rukkileiba.

Edela poole jääb lai Pupastvere soo samanimelise kinnikasvava järvega. Soost edela pool on Pupastvere voor Pupastvere küllaga. Viimast tuntakse küll rohkem



Sandiväsitaja küla nime all. Nimi tulenes suurest vahemaast üksikute perede vahel, mistõttu vallavaestel, kes käisid külakorda, oli väga raske ühest talust teise käia.

Ule Saadjärve paistab Rüütlimäele Saadjärve voo, mis on ümbruskonnas üks kõrgemaid ja pikemaid. Kompassi abil tehakse kindlaks voorte suund, õpilased tulevad meelde mandrijää liikumise suunda ja teevad järelduse, et voored on mandrijää poolt kujundatud pinnavormid. Rüütlimäele paistab veel Saadjärve lõunakaldalt endine Kukulinna mõisahoone, kus praegu asub pioneerilaager.

Saadjärve mõisa omanikud olid vanasti kanu kasvatanud lossist eemal (arvatakse põhjusel, et need rahu ei häiriks) ja kohta hakati kutsuma Kukulinnaks. Veel tänapäevalgi nimetavad mõned vanemad inimesed seda nii Kukulinna asemel.

Teine peatuskoht valitakse Saadjärve kaldal Kukulinna pioneerilaagri lähedal, kus siis vesteldakse Saadjärvest (foto 1).

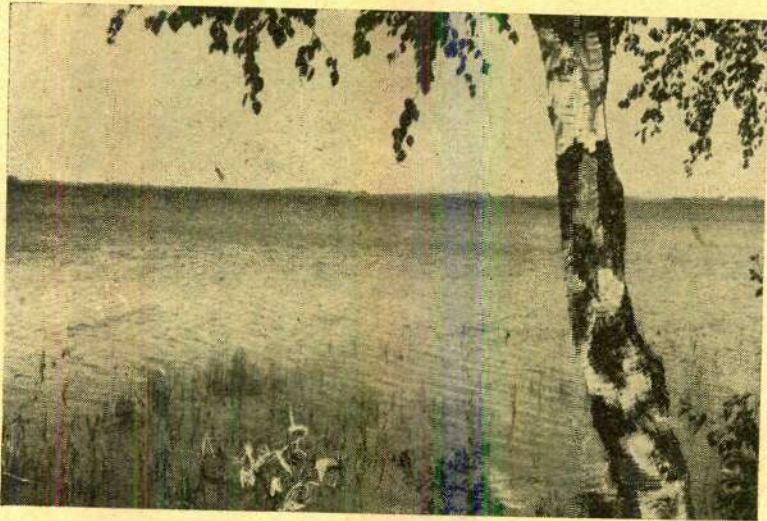


Foto 1. Vaade Saadjärvele.

Saadjärv on Eestis üks suuremaid, pindala 7 km<sup>2</sup>. Järve laiemat osa (kagupoolset) nimetatakse Suurjärveks, lõunakaldal on järv kõva liivase põhjaga ning kohati rohutunud kallastega. Kõige laiem ja kõige sügavam on Saadjärv Aksi surnuaia kohal. Põhi on siin enamasti liivane või kivine, kohati ka mudane. Järve kitsamat (loodepoolset) osa nimetatakse Voldi otsaks. See osa on madalate soiste kallaste ja mudase põhjaga. Kuni 40 meetri kauguseni kaldast süveneb järv aeglaselt, siis läheb järsku sügavaks; seda kohta nimetatakse „Randipealseks“.

Suurjärve ja Voldi otsa piiril on kummalgi pool poolsaared, Valgma küla kohal olevat saart nimetatakse Andi saareks. Viimane on varem olnud poolsaar, veel praegu on võimalik ühelt kohalt jalgsi saarele pääseda. Lainetus on saart tugevasti murrustanud; praegu on selle suurus vaid mõnikümmend ruutmeetrit. Vanemate inimeste mälestuste järgi olevat saar varem nii suur olnud, et sealt saadud kuhi heinu. Saarel on elanud ka järvevaht, kelle ülesandeks olnud mõisat värskke kalaga varustada.

Järve põhjast on saadud männikände, mida pärast kuivatamist kasutatakse kütteks. Kohalikud elanikud räägivad, et varem olevat järves olnud musta tamme tüvesid. Et must tamm on väga hinnaline, siis võib arvata, et järv on nendest päris tühjaks tehtud. Kunagine tammemetsade olemasolu praeguse Saadjärve kohal räägib suurtest muutustest seoses jääaegadega kliima, taimkatte ja reljeefi osas.



Järve kujust, suunast ja asendist voorte vahel järeldub, et Saadjärve nõgu, nagu kõigil Vooremaa järvedel, on tekkinud mandrijää kulutava tegevuse toimele.

Järve ääres fotografeeritakse kaldaid ja kogutakse taimi. Järve tähtsuse selgitamisel suuname õpilaste tähelepanu pioneerilaagritele, mis asub heledas omapärasel puuhoones järve kaldal. Pioneerilaagri koha valik pole juhuslik: selle lähedal on kõige parem supluskoht Saadjärves (foto 2).

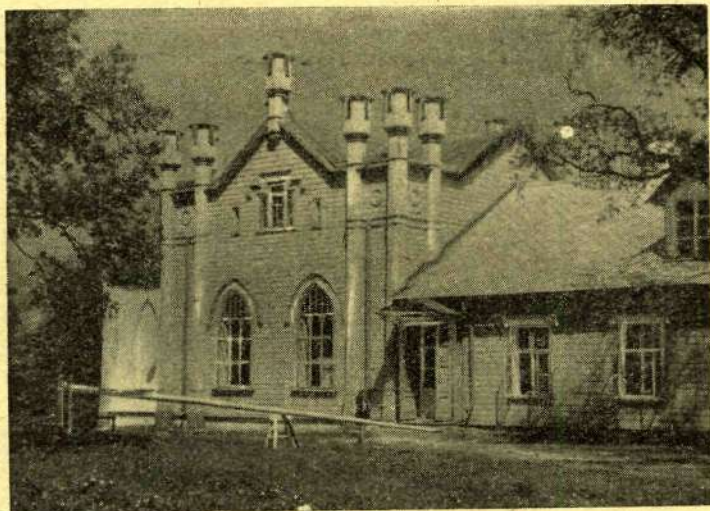


Foto 2. Kukulinna pioneerilaager.

Kukulinna pioneerilaagrit ümbritseb põline park, kus kasvavad väga vanad ning suured tammed, pärnad ja vahtrad. Laagri all järve kaldal kasvavad kõrged lepad, täis mustade vareste kolooniaid. Edasi matkates pööratakse jalgrada mööda metsa. Peamiseks puuliigiks siin on kuusk. Puud kasvavad nii tihedasti, et alustaimestik puudub; metsaalune on pime ja kaetud varisenud okastega. Kohati, kus mets on hõredam, kasvab sarapuupõõsaid, vaarikaid, jänesekapsast, sinililli ja metstähti.

Kolmanda peatuse võib teha Kabeli metsas, mis asub väikesel voorel Saadjärvest kagu pool. Mets on saanud nime seal asuva mõisnike matmispaiga järgi. Tüübilt on Kabeli mets väga ilus segamets. Siin kasvab kuuski, kaski, saari, haabu; rohkesti on sarapuid. Metsalagendikul kasvab maasikaid ja vaarikaid. Õpilased õpivad tundma segametsa koosseisu ning koguvad taimi.

Metsast väljunud, on näha järgmine vaatlusobjekt — Saadjärve muinaslinnus (foto 3 lk. 714). Tehakse neljas peatus. Linnuselt avaneb suurepärase vaade Vooremaa maastikule. Paistavad järved, põldudega kaetud voored ja asulad nende jalamil. Vooremaa järved ja voored, samuti voortevahelised nõod on kõik loode-kagu-suunalised. Selline suund on kooskõlas mandrijää liikumise suunaga (siit järeldus maastiku tekke kohta). Linnamäel juhime õpilaste tähelepanu ka vooremaastiku majanduslikule kasutamisele: voortel paiknevad põllud, nõlvul asulad, nõgudes sood ja heinamaad.

Saadjärve Kalevipoja säng on metsatu, seetõttu on tema sängitaoline reljeef selgesti nähtav. Tõustakse linnusele. Õpilased mõeldavad linnuse pikkuse ja laiuse (u. 34 × 10 m). Linnamäele, kus suveõhtuti koos käiakse, on kolhoosinoored teinud kiige. Kõige kõrgemal kohal, „peaasemel“, on lõkkease. Kohalikel elanikel on traditsiooniks süüdata linnusel jüriõöl lõke. Kalevipoja sängil tehakse ka maituld.

Voored on muistendi järgi Kalevipoja künnivaod, Linnamägi aga tema puhke-



koht — säng, millel ta pärast kündmist puhkas. Selleks kandis ta kuuehõlmas kokku mulda, kuni sai paras kõrge ase. Lõpuks pani ta veel ühe hõlmatäie pea alla ning heitis puhkama, pea õhtu, jalad hommiku poole.

Viies peatus tehakse Saadjärve lastekodu juures järve kaldal, kus asub Kalevipoja lingukivi. See suur graniidist rändrahn paikneb otse järve ääres „maa ja vee piiril”,

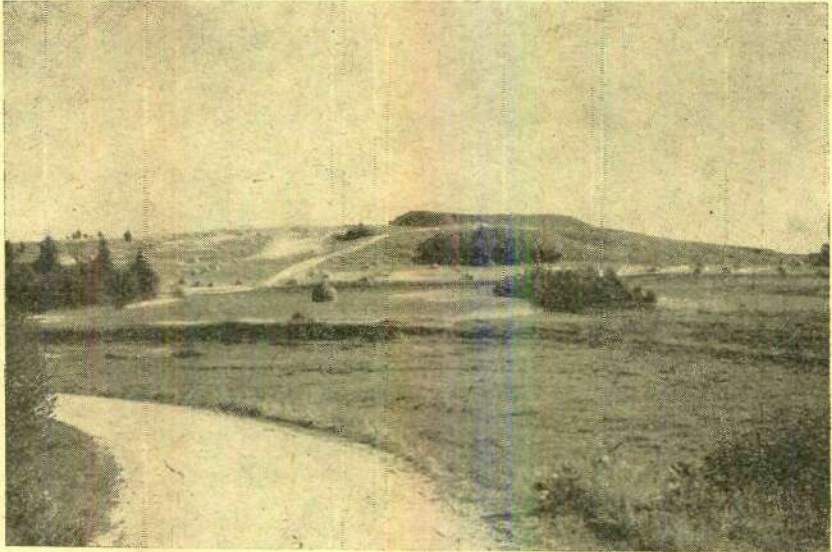


Foto 3. Saadjärve muinaslinnus (Kalevipoja säng).

järelikult on see eepose järgi keskmise venna lingukivi. Kivi tuniakse ka Kalevipoja tooli nimetuse all, sest see meenutab tõepoolest istet (foto 4).

Kuues peatus on mõeldud puhkuseks, suplemiseks ning järve looma- ja taimesti-



Foto 4. Kalevipoja kivi Saadjärve kaldal.



kuga tutvumiseks. Selleks sobib liivase põhjaga madal järveosa pioneerilaagri lähedal. Õpilased kasutavad võimalust limuste kodade kogumiseks. Limuste väikesi valgeid karpe on kohati nii palju, et kaldaäärne neist päris valendab. Kolhoosnikud külveldavad neid kaldale, lasevad kuivada ja söödavad siis kanadele.

Seitsmendaks peatuskohaks on Aksi kalahaudemaja, mis on meie vabariigis üks vanemaid (rajatud 1890. a.). Hautamisega suurendatakse kalarikkusi ja välditakse vabas looduses esinevaid marja arenemisele kahjulikke tegureid. Peamiselt hautatakse Aksis siia, rääbise, laadoga riipuse, forelli ja latika marja, viimast siiski vaid juhtudel, kui mõni aparaat jääb vabaks. Mari ja niisk võetakse eluskaladelt kohapeal. Viljastatud mari asetatakse aparaatidesse, mis sarnanevad suuavaga allapoole asetatud põhjata pudelitega. Vesi tuleb torustikku mööda jõest kalahaudemaja basseini, mis asub aparaatidest kõrgemal, ning sealt torustikku mööda aparaatidesse. Vesi vahetub pidevalt: alt tungib aparaati väikese surve all värske hapnikurikas vesi, äravool toimub lihtsalt üle aparaadi ääre.

Aparaate tuleb pidevalt kontrollida, et need korralikult töötaksid. Kui aparaadis mingi rikke tõttu vesi ei uuene, hakkub mari hapniku puudusel. Aparaatide kontrollimine on vajalik veel selleks, et kõrvaldada hävinud marjaterad, mis erinevad teistest valge värvuse ja läbipaistmatusega.

Kui maimud on koorunud, lastakse nad veekogudesse. Maimude transportimiseks kasutatakse 30—40-liitrilisi piimanõusid. Esimestel päevadel toituvad maimud rebukotist, hiljem planktonist.

Haudemaja töötajad tegelevad ka kalakaitsega. Nad kontrollivad, et püügiks ei kasutataks keelatud püügiriistu ega püütaks kudemise ajal. Kalamaja töötajailt saadakse andmeid Saadjärve ja teiste Vooremaa järvede kalastiku ja kalapüügi kohta.

Kohalikke elanikke küsitledes võib saada andmeid ka loomastiku kohta. Et Saadjärve ümbruses suuri metsi ei ole, siis on siin suuremaid imetajaid nähtud vaid läbikäigul. Mitu aastat tagasi jooksis suur põder läbi Saadjärve lastekodu pargi ja ujus sealt üle järve. Satu metsas on rebasekoopaid, on nähtud ka metssigu. Huntide pesituspaiku ümbruskonnas ei ole, küll on aga mõnel talvel märgatud huntide jälgi kolhoosilautade juures.

\*

Kirjeldatud ekskursioon Vooremaale võib toimuda Eesti NSV geograafia õppimisel vastavate teemade juures. Ekskursioonist on suur kasu ka bioloogia õppimisel. Paljude teemade käsitlemisel jutustavad õpilased matkal tehtud tähelepanekutest. Lisaks sellele tutvuvad nad kohanimedega seoses olevate rahvajuttudega ning Kalevi-voja muistenditega, mida saab kasutada eesti kirjanduse õpetamisel. Märkimisväärne on matka kasvatustlik väärtus — õpilased õpivad loodust tundma ja armastama.

Oleks vajalik, et turistlikud ekskursioonid, mida igas koolis kõikides klassides kevaditi korraldatakse ja mis mõnikord kujunevad vaid väsitavaks autosõiduks peatustega linnade universaalkaupluste juures, asendataks (vähemalt osaliselt) süsteemipäraste kodu-uurimuslike matkadega. Isegi võrdlemisi lühike, kuid hästi organiseeritud matk loodusse pakub õpilastele rohkem teadmisi ja elamusi kui mitmepäevane halvasti ettevalmistatud autosõit mööda tolmuseid maanteid.

Kodu-uurimuslike ekskursioonide kaudu saame kasvatada töökat ja teotahelist uue ühiskonna ehitajat. Seepärast antagu sellistele ekskursioonidele koolide õppe- ja kasvatustöös vääriline koht.



## Ülesannete lahendusvõistlus

Ülesande nr. 9 lahendus. Kui tundmatute  $x$  ja  $y$  väärtused ette anda, siis  $z$  on üheselt leitav. Seega tuleb leida, kui paljudel erinevatel viisidel saab  $x$  ja  $y$  ette anda, silmas pidades tingimust

$$2 \leq x + y \leq 99.$$

Tingimust  $x - y = n$  rahuldab  $n-1$  naturaalarvude paari:  $(1, n-1)$ ,  $(2, n-2)$ , ...,  $(n-1, 1)$ ; et meil  $n$  võib omandada väärtusi kahest 99-ni, siis lahendite arv on

$$1 + 2 + 3 + \dots + 98 = 4851.$$

Ülesande nr. 10 lahendus. Lähteseoste põhjal

$$\sin \beta = \frac{1}{A} \sin \alpha,$$

$$\cos \beta = \frac{B}{A} \cos \alpha.$$

Neid seoseid ruutu tõstes ja liites leiame, et

$$\cos \alpha = \pm \sqrt{\frac{A^2 - 1}{B^2 - 1}}.$$

Ülesande lahendusvõistluse võitjaks tuli Hilja Kull Tartust 99 punktiga 100-st võimalikust. Teise koha saavutas Paul Saaliste Järvakandist 98 punktiga. Kolmandat ja neljandat kohta (97 p.) jagavad M. Teeäär Tallinnast ja V. Oopkaup Orissaarest. Edasi järgnevad 5.—7. T. Kivila Loksalt, K. Kruse Tartust, E. Meidla Viljandist (kõigil 96 p.), 8. E. Põldsepp Pärnust (95 p.), 9. A. Kessel Leisist (93 p.), 10. E. Sova Suure-Jaanist (89 p.). Ülejäänud osavõtjatel oli vähem punkte.

Lahendusvõistluse lõppemise puhul pühendagem mõni rida kokkuvõtete tegemiseks ning hinnangu andmiseks osavõtjate tööle, mis üldiselt oli edukas.

Kõigepealt ülesannete lahendustes sagedamini esinenud puudujääkidest. Ainult üks ülesanne (nr. 6) oli selline, mille lahenduse kõik esitasid täiesti laitmatult. Kõigi teiste ülesannete lahendustes esines ikka kas ebatäpsusi või vigu.

Üks üldine märkus: mitte kõik ei näi pidavat ülesande sisulist analüüsi täht-

samaks formaalsest lahendusest. See aga on kaheldamatult vajalik. Nii näiteks moodustas võrrandite koostamisele eelnev analüüs peamise osa ülesande nr. 2 lahendusest; siin kaotasid punkte peamiselt need, kellel oli selles osas puudujääke. Milline väärtus on võrrandite formaalsel koostamisel ja nende lahendamisel, kui me pole põhjendanud, et just need võrrandid annavad õige vastuse ja mitte teised? Vastus peaks olema selge. Samuti jäi mitmel ülesande nr. 4 lahendus puudulikuks analüüsi puudumise tõttu (osa võimalikke juhte jäi märkamata). Ka kaheksandas ülesandes esines puudujääke just analüüsisvas osas (ehkki lahendid olid peaaegu kõigil õieti leitud).

Teine märkus puudutab üksikute arutluste ja tervete lahenduskäikude täpset loogilist põhjendamist. Ka silmanähtavalt õigeid väiteid tuleb matemaatikas tõestada, nagu näiteks ülesandes nr. 1 võrratust  $MC < AC$ . Ja õige mõte peab olema õieti kirja pandud, s. t. väljendused peavad alati olema matemaatiliselt korrektsed.

Otseseid eksitusi (vigu) esines, kuid mitte eriti palju. Ülesandes nr. 3 polnud kõik aru saanud, milliste suuruste kaudu vastus tuli avaldada; sellele ülesandele saadeti ka suhteliselt palju ebaratsionaalseid ning poolikuid lahendusi. Igaüks polnud trigonomeetrilise võrrandi (ülesanne nr. 5) puhul uurinud lahendite kaotsimineku küsimust — kelle lahenduskäik oli selline, et see küsimus võis tekkida. Ülesande nr. 9 puhul ei olnud mõnel selge, mida tuleb mõista võrrandi erinevate lahendite all.

Lahendusvõistluse organiseeriv komisjon avaldab tänu kõigile võistlusest osavõtjale. Kuna äsja lõppenud võistlus leidis matemaatikaõpetajate hulgas tänuliku vastukaja, siis alustame ajakirja oktoobrikuu numbris järjekordset lahendusvõistlust. Avaldame lootust, et uus lahendusvõistlus haarab endaga kaasa veelgi suuremal määral lahendajaid.



**E**ksistentsialism («Oleluse filosoofia») on subjektiivse idealismi levinenumaid vorme. Kapitalistlikes maades hinnatakse seda filosoofilist süsteemi kui kaasaegsele kapitalistlikule ühiskonnale iseloomuliku «üldise mõtlemisstiili» kõige järjekindlamat väljendust.

Eksistentsialistid kuulutavad, et nende tähelepanu keskpunktis asub «kaasaegne inimene» ja eelkõige üksikisiku kõlbelse staatuse probleem. Peame tunnistama, et nad tõepoolest seavad tulipunkti miljoneid inimesi erutavad küsimused, nagu: elu mõte, indiviidi koht ja osa ühiskonnas, inimese isiklik vastutus elutee valiku eest jt. Ent kõiki neid probleeme lahendatakse subjektiivse idealismi ja irratsionalismi seisukohalt lähtudes. Isoleeritud ja eraklik indiviid, kelle kõik huvid keerlevad ainult iseenda ümber, ümbritseva maailma irratsionaalse jõu vastu seatud isiksuse tragöödia — niisugune on «oleluse filosoofia» lähtepunkt.

Eksistentsialistide arvamuse kohaselt evib iga inimene «absoluutset sisemist vabadust» ja tegutseb objektiivsetest tingimustest sõltumatult. Sealjuures aga ei too toimingute täiustamise vabadus inimesele õnne, vaid hoopis vastupidi — koormab teda raske ja ületamatu murega. Kõrvuti pideva murega süveneb hirmutunne saabuva surma ees. Et inimene on surelik, siis on järelikult kogu tema tegevus kasutu ja absurdne, kõik tema pingutused mahavisatud vaev.

Eksistentsialistlikud ideed vastavad väikekodanluse meeoludele, mida kujundavad hirm sotsiaalsete ümberkorralduste ja pääniline kartus vana maailma hävingu ees.

«Oleluse filosoofia» sotsiaalne tähendus ei piirdu muidugi ainult sellega. «Hüljatus», «mahajäetus», «meele-

## Eksistentsialismi pedagoogika

B. VULFSON\*

heide» ja teised eksistentsialismi leksikoni sünged terminid peegeldavad hirmu homse päeva ees, mis tõukab kapitalismimaades sadu miljoneid inimesi tööpuuduse ähvardavasse viletsusse, ruineerib talupoegi ja farmereid. Ühtlasi kajastuvad neis termineis sõjahüsteeria ja vaimse elu kriis.

Kaasaegne kodanlik maailm ikestab ja orjastab inimest. Väliselt näib, et eksistentsialism protesteerib nende nähtuste vastu ja astub välja isiksuse kaitseks. See teeb eksistentsialismi vastuvõetavaks teatavale osale väikekodanlusest, haritlaskonnast ja noorsoost. Neid köidab «vabaduse» idee, mis eksistentsialistlikus tõlgenduses loob illusiooni, nagu võiks inimene mis tahes sotsiaalpoliitilise korra juures olla oma saatuse peremees. Tegelikult aga vähendab eksistentsialism inimese osatähtsust, piirab tema loovaid võimeid, tekitab segadust tema teadvuses. Eksistentsialistlik «vabadus» rõhutab inimese passiivset kohanemist olemasolevate tingimuste ja olukordadega, sunnib lahti ütleva aktiivsest võitlusest sotsiaalse ja rahvusliku rõhumise likvideerimise eest.

Eksistentsialism kujutab endast erakordselt kirevat filosoofilist voolu. Tema pooldajate hulgas on demokraatia ja sotsialismi verivaenlasi, nagu näiteks lääne-saksa filosoof M. Heidegger ja Lääne intelligentsi esindajaid, kelle isiklik ausus ei ärata kahtlusi ja kes subjektiivselt ei taotle kapitalistliku korra igavest püsimist (Jean-Paul Sartre). Kuid objektiivselt

\* Ajalehest «Учительская газета» 11. maist 1963. a.



on «oleluse filosoofia» ikkagi sügavalt reaktiooniline. Tema levik annab tunnistust kodanliku ühiskondliku teadvuse ja kodanliku ideoloogia kriisist.

Eksistentsialism ei ole loonud mingisugust terviklikku pedagoogilist teooriat, kuid tal on küllaltki tuntav mõju kodanliku pedagoogilise mõtte arenemisele. Pedagoogilisel problemaatikal on silmapaistev koht nii eksistentsialistide filosoofilistes töedes (M. Heidegger, K. Jaspers, G. Marcel, J.-P. Sartre) kui ka eksistentsialismist mõjutatud ilukirjanduses. Viimastel aastatel on mõned kodanlikud pedagoogikateoreetikud — J. Neller ja A. Fallico (USA), G. Elschenbreuch (SFV) jt. — kõnelnud vajadusest luua «oleluse filosoofial» põhinev pedagoogiline süsteem.

«Pedagoogilise eksistentsialismi» aluseks on kaks põhiideed — individualism ja irratsionalism.

Eksistentsialistidel on kodanlik anarhistlik individualism kõrgel aujärjel. Nad püüavad vahendeid valimata halvustada töötajate vendluse, solidaarsuse ja ühtsuse ideid. Eksistentsialistlikud pedagoogid ütlevad avameelselt, et «vaba maailma» maade koolide peaülesandeks peab olema individualismi kasvatamine, s. t. kaasaegne inimene vajavat kõige enam oma «kordumatu individuaalsuse» tunnetamist. Oma raamatus «Eksistentsialism ja kasvatus» (New York, 1958) kirjutab ameerika pedagoog J. Neller, et õpetajad peavad juhenduma eksistentsialismi vaadetest, sest need võimaldavad inimesel vältida lahustumist «näotu massi» hulgas. Neller mõistab hästi nende vaadete sotsiaalpoliitilist mõtet: mitte juhuslikult ei rõhutata, et individualismi kasvatamine on eriti tähtis just kaasajal, mil «nõukogude kommunismi ähvardavad jõud seisavad vastamisi Lääne demokraatia jõududega». Niisiis tahab ameerika kodanlik pedagoog kasutada individualismi relvana võitluses progressiivse ideoloogia vastu.

«Oleluse filosoofia» pooldajad tunnistavad üksnes laste rangelt individuali-

seeritud kasvatamist ja õpetamist. Mõned eksistentsialistid nõuavad isegi viimse kui ühe õpilaste ühise töö vormi likvideerimist. Nad kinnitavad laimavalt, et kollektiiv kujutavat endast hädaohtu isiksusele, see viivat inimese tagasi «loomakarja tasemele».

Eksistentsialistide üleskutsed pedagoogilise protsessi individualiseerimisele leiavad elavat vastukaja Lääne pedagoogilises avalikkuses, sest nendes üleskutsetes nähakse vastuseisu kapitalistlike maade massikoolide kõiki õpilasi nivelleerivale praktikale. Kuid tegelikult «oleluse filosoofide» kuulutatud individualism mitte ainult ei kaitse isiksust, vaid koguni üldistab ka «teoreetiliselt» imperialistliku ühiskonna kiskjaseadust — «inimene on inimesele hunt». See isoleerib lapsi üksteisest, ei võimalda arendada vastastikuse koostöö ja abistamise harjumusi, seab isiksuse vastu ühiskonnale.

«Oleluse filosoofia» pooldajate äärmine individualism madaldab kasvatuses osatähtsust inimeseks kujunemise protsessis. Eksistentsialistid kinnitavad, et kasvataja funktsiooniks on äratada lastes tahet «iseendaks jääda» ja mitte segada tema «eneseavaldusi».

Mitmete eksistentsialistide arvamusekohaselt on kasvataja võimalused üldse väga piiratud, kuna lapse psüühikal olevat niinimetatud «ülemine piir», millest ei tohi üle minna ei kasvataja ega lapsevanem. Kui õpetaja lapsele teatavat kõlbelist mõju avaldabki, siis mitte sihikindla kasvatustöö kaudu, vaid ainult oma isikliku eeskujuga.

Eksistentsialistid eitavad otsustavalt «välise tegurite» osatähtsust isiksuse kujunemisel. Seepärast võib tõeliselt efektiivseks kasvatuses olla, nagu nad väidavad, üksnes enesekasvatus. Teatavasti on enesekasvatuse häid tulemusi ainult siis, kui see on tihedalt seotud perekonna, kooli ja ümbruskonna positiivse mõjuga õpilasele. Eksistentsialistid seda ei tunnista, vaid vastandavad enesekasvatuse kasvatusele, jõudes välja idealistlikele ja anti-pedagoogilistele järeldustele.



Kasvatusteooriale avaldab hukatuslikku mõju ka «oleluse filosoofia» individualistlik eetika. Tahtevabaduse eksistentsialistlikest kontseptsioonidest tulenevad inimese puhtsubjektiivsed hinnangud oma tegudele. Üksnes inimene ise võivat otsustada, kas tema üks või teine tegu on julguse või arguse, õilsuse või alatuse tõendajaks. Otsustavaks kriteeriumiks olevat siirus; kahte vastandlikku otsustust võivat alati õigustada, kui inimene talitab siiralt, lähtudes sisemise tahte käsust.

Eksistentsialistid kinnitavad, et nende õpetus ergutab inimest enesetäiustamisele ja soodustab põhiliste kõlbeliste omaduste arenemist. Tegelikult aga «oleluse filosoofia» eetiline relativism eitab kõlbelise kasvatamise võimalikkust. Aga kui kõlbelised normid kujutavad endast ainult tahtevabaduse väljendust, miks siis üldse on vaja eelistada üht eetilist printsiipi teisele? Neid vaateid jagades on võimalik eitada erinevusi võõraste territooriumide anastajate ja oma maa vabaduse eest võitlejate vahel, nii õige kui ka ebaõige asja eest peetava võitluse vahel. Nii saavad eksistentsialismi filosoofilised abstraktsioonid konkreetse reaktsioonilise sisu. Sellistele vaadetele toetumine kasvatustöö praktikas hävitab usu progressi võimalikkusse, süvendab ühiskondlik-politilist passiivsust, seab kahtluse alla moraalse kohusetunde mõiste.

Selles mõttes on üsnagi iseloomulik Sartre'i raamatust «Eksistentsialism — see on humanism» (Pariis, 1946) võetud näide. Hitlerliku okupatsiooni ajal tuli Sartre'i kui lütseumi filosoofia õppejõu juurde üks tema õpilasi nõu küsima. Noormees vihkas fašiste, kes olid tapnud tema vanema venna, ja tahtis osa võtta võitlusest nende vastu. Kuid ta seisid dilemma ees: ta tahtis kodunt lahkuda, et liituda «Võitleva Prantsusmaa» võitlusüksustega, kuid samal ajal ei suutnud oma ema maha jätta, mõistes, et tema lahkumine võib ema meeleheitelisse tõugata. Mida teha? Mis-

sugusest moraalist lähtuda lõpliku otsuse tegemisel?

Sartre jättis noormehele vastuse võlgu. «Ma võisin,» kirjutab ta, «anda ainult üht nõu: te olete vaba, valige, s. t. mõtelge välja. Mitte mingisugune üldine moraal ei ütle teile, mida tuleb teha.»

Eksistentsialismi subjektiivsed individualistlikud vaated tõukasid Sartre'i antud juhtumil lahti ütlema elementaarse kodaniku- ja pedagoogikohuse täitmisest. Patriootiliselt meelestatud pedagoog, vastupanuliikumisest osavõtja, keeldus kasutamast oma mõju ebakindla nooruki suhtes ega suunanud teda õilsasse võitlusse kodumaa vabastamise eest. See on eksistentsialismi eetilise teooria seaduspärane praktiline väljendus, mille kohaselt moraalne kohusetunne peab inimesel väljenduma mitte ühiskonna, vaid iseenda suhtes.

Mitmete eksistentsialistide, eriti M. Heideggeri arvamuste kohaselt kuulub õpetamine intensiivse, sõnades väljendamatult salapärase tegevuse sfääri, sellel olevat sügavalt müstiline iseloom. Õpetamisprotsessis tulevat tingimata apelleerida alateadvusele, sest viimane olevat inimese psüühika olulisim külg.

Momenti, millal alateadvus eriti avaldub ja millal inimest haarab irratsionaalne meeleolu, nimetavad eksistentsialistid «inimmõtlemise pidupäevaks» ja nõuavad kogu õpetamisprotsessi sellist ülesehitamist, kus ratsionaalne ei kataks alateadvust, vaid vastupidi — viimane leiaks avaldumiseks avara tee.

Mitte ükski kaasaegsetest kodanlikest filosoofilistest vooludest ei suuda eksistentsialismiga võistelda teaduste ja teadmiste avalikus eitamises. Eksistentsialistid arvavad, et teadmised on välised ja suhtelised, nende omandamise meetodid aga äärmiselt ebatäiuslikud. Nii kinnitab Sartre, et igasugune teaduslik idee on vaid väheusutav hüpotees. Tuntud prantsuse eksistentsialist A. Camus kirjutab: «Kas Maa keerleb Päikese ümber või Päike



Maa ümber — see on täiesti ükskõik, see on, tühine küsimus.»

Eksistentsialistid on faktiliselt teaduse vaenlased. Nad püüavad madalada teadusliku mõtlemise tähtsust, paralüüseerida noorsoo pürgimusi objektiivse maailma aktiivseks ja sügavaks tundmaõppimiseks.

«Pedagoogilise eksistentsialismi» pro-

pageerimine, kapitalistlike maade mitmete pedagoogide taotlused kasutada «oleluse filosoofia» sügavalt reaktiivnilisi ebateaduslikke ideid õpetamise ja kasvatamise teoorias ning praktikas näitavad meile ilmekalt, kuivõrd sügavale on arenenud kodanliku pedagoogilise mõtte kriis.

## SISUKORD

... Algas uus õppeaasta . . . . .	641	L. Uibo ja A. Pae. Veel kord A. Pjorõškini füüsikaõpikust . . . . .	682
I. Kolominski. Õpilastevaheliste isiklike suhete tundmaõppimine ja kujundamine . . . . .	644	L. Eisen. Alklasside õpilaste lugemis- ja kirjutamisokuse seos . . . . .	687
L. Andre. Individuaalne lähenemine õpilastele . . . . .	649	E. Hiie. Õpilaste iseseisev töö ja liikuvate tahvlite kasutamine liitklassis . . . . .	692
E. Väari. Lingvistika ja metoodika . . . . .	654	E. Silling. Mäng ja laul alklasside saksa keele tunnis . . . . .	698
Joh. V. Veski. Kirjakeele lihtsuse poole . . . . .	659	... Inimene ja kunst . . . . .	703
E. Franzman. Süntaksi õppimine mittevene koolide 9.—11. klassis . . . . .	666	... Kas teate, et . . . . .	709
R. Selg ja I. Sotter. Teine vabariiklik võõrkeelte konkurss . . . . .	670	V. Kaimur. Kompleksne ekskursioon Vooremaale . . . . .	710
G. Kiviväli. Haridus- ja koolialased terminid inglise keeles . . . . .	674	... Ülesannete lahendusvõistlus . . . . .	716
J. Depman. Loogiliste võrrandite lahendamine . . . . .	678	B. Vulfson. Eksistentsialismi pedagoogika . . . . .	717

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakonnad — 404-47. Ladumisele antud 7. VIII 1963. Trükkimisele antud 4. IX 1963. Trükiarv 3670. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,32. MB-07531. Tellimise nr. 4260. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

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

На эстонском языке.







30 коп.

**ИНДЕКС**  
78189