

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

8

1959

~~БИБЛИОТЕКА
Академии Наук
СССР~~

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVII AASTAKÄIK

NR. 8

AUGUST

1959

Uus kool vajab aktiivseid õpetamismeetodeid.

1959/60. õppeaastal lähevad uuele õppe-
plaanile üle algklassid ning V klass. Kuid
see ei tähenda, nagu võiksid õpetajad elu-
lähedaste meetodite ja töövormide kasu-
tusele võtmisega oodata. Õpilasi aktivisee-
rivateid meetodeid on tarvis hakata laialda-
selt kasutama juba eeloleval õppeaastal ja
kõigis koolides, ära ootamata reformi keh-
testamist üksikute klasside osas. Seda
nõuab kooli elule lähendamise ülesanne ja
nii loome eeldused edukaks tööks uues
koolis.

Sotsialismilt kommunismile ülemineku
ajajärgul, millal meie maal areneb
hoogne kommunismi ehitamine, seisab
nõukogude kooli ees väga vastutusrikas
ülesanne — kasvatada põlvkond, kes oleks
võimeline kommunistlikku ühiskonda üles
ehitama ja selles ühiskonnas ka elama. Sel-
lest lähtudes ning aluseks võttes Nõuko-
gude Sotsialistlike Vabariikide Liidu ja
Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi
seadust kooli sidemete tugevdamisest elu-
ga ja rahvahariduse süsteemi edasiarendam-
misest meie maal, seisneb nõukogude kooli
pealülesanne selles, et noori ette valmis-
tada tegelikuks eluks, ühiskonnale kasul-
ikuks tööks ja tõsta kooli kasvandike
üld- ning põlutehnilise hariduse taset.
Kool peab kasvatama inimesi, kes hästi
tunnevad teaduste aluseid, sügavalt austav-
vad sotsialistliku ühiskonna põhimõtteid
ja on veendunud kommunismi ideede võit-
matus jõus. See koolile seatud uus üles-
anne ei nõua põhjalikke muudatusi mitte
ainult koolihariduse sisus, vaid ka õpeta-
mise meetodites, õppe- ja kasvatustöö or-
ganiseerimise vormides, nagu seda rõhutati
NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Minist-
rite Nõukogu teesides.

Meie, haridusala töötajad, peame nüüd
lahendada küsimuse, kuidas õpetamise
meetodid ning õppetöö organiseerimise
vormid viia täielikult kokkukõlla uue, re-
formeeritud kooli ette seatud nõuetega,
peame põhjalikult läbi vaatama senise
õpetamismeetodite süsteemi, võtma sellest
kõik väärtusliku ja leidma uusi viise, et
tagada õppe- ja kasvatustöö protsessi üht-
sus ning efektiivsus koolis.

Teatavasti toimub koolireformi elluviil-
mine järk-järgult mõne aasta jooksul ja

Seoses õpetamismeetodite ja organisat-
siooniliste vormide ümberkorraldamisega
tuleb esmajärjekorras tähelepanu osutada
tunnile kui teaduste aluste õpetamise
põhivormile. Peamine printsiip, mis tunnis
järgkindlat rakendamist peab leidma, on
õpilaste iseseisev töö kõigis
kooliastmes. Õpetaja ei või enam tundi
anda vana moodi, nii et ta ise seletab ja
õpilased kuulavad passiivselt, halvemal
juhul aga ei jälgigi õpetaja seletusi, vaid
rikkuvad distsipliini ja tegelevad kõrvaliste
asjadega. Iga õpetaja mõtte- ning jõupin-
gutused peavad praegu olema suunatud
sellele, et leida ja rakendada õppetunni
käigus metoodilisi võtteid, mis paneksid
õpilased pingeliselt mõtlema, sihikindlalt
lõõtamata, aktiivselt tegutsema kogu õppe-
tunni vältel, selle kõigil etappidel.

Muidugi tuleb iseseisva töö organisee-
rimisel endastmõistetavalt arvestada õpi-
laste vanust ja elteadmisi, sest vastasel
korral võime halvata laste huvi teadmiste
iseseisva omandamise vastu, pidurdada
nende aktiivsust ning omaalgatust.

Õpilaste iseseisva töö võimalusi ning
vorme on kahilemata palju, kuid neid ei
ole meie vabariigi koolides küllalt kasu-

tatud. Neid tuleb otsida, leida, katsetada ning rakendada. Sel alal seisab suur töö ees nii tegelikel pedagoogidel kui ka pedagoogikateadlastel. Ometi on meil olemas rida iseseisva töö võltsiteid, mis on teaduse poolt juba tunnustatud, mille kasutamine on häid tulemusi andnud ja mida võib õpetajale soovitada.

Peatugem allpool vaid mõnedel tähtsamatel iseseisva töö võimalustel ja vormidel tunni raames. Üks neist võimalustest on *õpilaste töö raamatuga*, millele tuleb anda suurem kaal. Meie vabariigi koolides on üsna palju pedagooge, kes kuni viimase ajani ei pööranud sellele tähelepanu. Nad seletasid materjali klassis suuliselt, kuid töö õpikuga jäi täielikult õpilaste kodusse ülesandeks. See ei ole muidugi õige. Just tunnis peame õpetama lapsi õpikust (või mõnest muust raamatust) iseseisvalt teadmisi ammutama, teatmeteoseid, käsi-raamatuid ja sõnastikke kasutama, seoses lugemisega väljakirjutusi ning märkmeid tegema. Neid oskusi läheb noortel tarvis nii koolis kui ka elus selleks, et raamatute kaudu oma teadmisi avardada ja süvendada, et osata raamatutest otsida ja leida teaduslikult põhjendatud vastuseid küsimustele, mis elus kerkivad ning lahendamist nõuavad, et osata nähtustesse suhtuda teadlikult, kriitiliselt. Oskustel, vilumustel ning huvil raamatuga töötada on esmajärguline tähtsus ka noorte haridustee jätkamisel töölis- ja maanoorte koolides, samuti mittestatsionaarselt tootmistöö kõrval. Seepärast peab töö raamatuga õppetunnis leidma oma tähtsusele vastava koha.

Õpilasi ergutavaks ja iseseisvate tööle ajendavaks töövõtteks on viimasel ajal taas kasutamist leidnud *tööjuhataste meetod*. Seda kasutab rida vabariigi õpetajaid Valga I Seitsmeklassilises Koolis, Tartu III Keskkoolis, Pärnu I Keskkoolis, Tallinna XVI Keskkoolis jm. Oma kogemustest sel alal on üksikasjalisemalt kirjutanud Valga I Seitsmeklassilise Kooli õpetaja A. Vallner (vt. «Nõukogude Kool» nr. 8, 1958, lk. 477 jj.), sellele kui soovitatavale vormile on osutanud ka pedagoogikateadlased, nagu dotsent A. Elango (vt. «Nõukogude Kool» nr. 4, 1959, lk. 254 jj.). Õpilaste mõtlemise arendamise ja iseseisva töö harjumuste kujundamise seisukohalt on tööjuhataste kasutamisel tähtis koht ja see võte väärilis uuel õppeaastal meie koolides palju laialdasemat katsetamist teiste iseseisva töö vormide hulgas.

Väga tähtsat osa peab meie edasises töös etendama *näitlikkus* tunnis. Seda printsiipi on, tõsi küll, alati ettekannefes ja trükisõnas rõhutatud, kuid koolis ei ole seda veel rahuldavalt rakendatud. Näitlikkust ei kasutata vabariigi kõigis koolides alati kindla eesmärgiga. Tunni

näitlikustamine aga mis tahes vahenditega (katsed, aparaadid, pildid, tabelid jne.) tuleb orgaaniliselt siduda kindla teema või probleemiga, mida tunnis käsitletakse. Igal näitliku vahendi kasutamisel olgu õpetajale täiesti selge, mida ta sellega taotleb ja saavutab. Näitlik õppevahend peab aitama vastavat küsimust õpilastele selgitada, meeltega tajuda, näitama ühe või teise teoreemi kasutamise võimalusi tegelikus elus.

Klassitunni süsteem peab uues koolis täienema mitmesuguste uute töövormidega. Ei või enam opereerida vanade, sissejuurdunud arusaamade ja tavade ning ignoreerida eesrindlikes koolides sündinud ja kindla eluõiguse omandanud tööviise (õpilaste tootmisbrigaadid, lülid, koolikolhoosid, õppe-katseaiad, töökojad jm.). Tunni ei tohi olla ega jääda n. õ. prokrustesest sängiks, sest õpetamine on tarvis siduda tootmistööga, tegeliku eluga.

Väga väärtuslikuks õpetamismeetodiks on õpilaste *laboratoorsed ja praktilised tööd*. Paljusid neist tuleb korraldada väljaspool klassiruumi, väljaspool kabinette ja laboratooriume tööprotsessis põllul, aias, farmis jne. Kõik see aitab õpetamist eluga vahetult siduda ning peab õppe-tegevuses omandama laialdased mõõtmised.

Tähtis koht tuleb anda ka õpilaste iseseisvatele *vaatlustele* (õppe-katseaias, põllul jm.). Vaatlusmeetod on algklassides (seoses koduloo võtmisega õppeplaani) kujunemas üheks juhtivamaks meetodiks laste õpetamisel, kuid ka kooli keskmises ja vanemas astmes ei ole selle tähtsus vähenenud. Vaatlusmeetodid saavad õpetajad hästi kasutada ekskursioonidel. Seepärast seisku ekskursioonide meetodikas esikohal nõue, et õppekäik peab andma õpilastele võimalusi ja oskusi teha plaanikohaseid, kindlasihilisi ning täpseid vaatlusi. Külal selles peitub üks võimalustest ekskursioonide praktilise väärtuse suurendamiseks ning õpilaste iseseisva tegevuse arendamiseks.

Nõukogude kool peab oma kasvandikke varustama eluks vajalike oskustega ning vilumustega. Seda eesmärki taotleme eelkõige mitmesuguste *harjutuste tegemisega*, mitut laadi ülesannete lahendamisega. Pedagoogilises kirjanduses on seniajani peaaegu asetatud intellektuaalse iseloomuga harjutustele (näide: te toimine mõne teoreemi või reegli kohta, harjutused ortograafia, matemaatika jm. alal). Praegu aga on kõige olulisem anda õpilastele niisuguseid ülesandeid, mille lahendamine aitab kujundada nende oskusi ning vilumusi. Muidugi on intellektuaalse karakteriga harjutustel või ülesannetel oma koht ja väärtus õpetamisel, kuid nendega üksi ei saa piirduda. Väga kõrgelt tuleb hinnata

seesuguste harjutuste tegemist ja ülesannete andmist, mis nõuavad õpi'astelt mõltepingutust, arendavad analüüsi- ja sünteesisvõimet, nõuavad taibukust ning otsinguid. Niisugune töö arendab noorte iseseisvat mõtlemist ja tõstab loovat aktiivsust. Tähtis koht selliste ülesannete lahendamisel on muidugi matemaatilistel aladel, mille õpetamisel see ju ongi peamine meetod, kuid kaugeltki mitte ainult nendel dissipliinidel. Ülesannete osatähtsust uues koolis tuleb suurendada eriti niisuguste ainete õpetamisel, mis kuuluvad tootmistsüklisse, nagu füüsika, keemia, bioloogia. Nende õppeainete tundides on tarvis laialdaselt kasutada praktilise tootmisega seotud ülesandeid.

Senisest ulatuslikumas mastaabis peaksid õpetajad praktiseerima õpilaste esinemist kõnedega, ettekannetega, referaatidega; õpetama nende koostamiseks materjali valima ja neid tegelikult ka koostama. Seejuures arvestatagu, et antud teema oleks õpilasele huvi pakkuv ja et ettekanne oleks huvitav ka kuulajaile, kelleks võivad olla konkreetse klassi õpilased, mõne ringi liikmed või kogu kooli õpilaskond. Ühtlasi tuleks soovida, et ettekande tegija kasutaks võimaluste kohaselt ka näitlikku, illustreerivat materjali. Seni on eelmainitud töövormi rakendatud peamiselt kirjanduse õpetamisel, ka kõnede ning muude ettekannete koostamine õpilaste poolt on suurelt osalt toimunud keele- ja kirjandusõpetaja juhendamisel. Võimalused on aga palju avaramad ja neid tuleks kasutada kõikide ainetel õpetajail.

Üksikutes koolides on katsetatud nn. aastateemade andmist õpilastele koduse ülesandena (Turba Keskkooli X klassis eesti kirjanduse alal, Tartu III Keskkoolis). Õppeaasta jooksul tegelesid õpilased nende endi poolt vabatahtlikult valitud teema läbitöötamisega, omandasid mitmesuguseid oskusi ja vilumusi, harjusid ühesse kindlasse probleemisse püsivalt süvenema. Seejuures kontrollisid õpetajad pidevalt, kuidas kulgeb töö, vestlesid individuaalselt iga õpilasega, juhendasid ja andsid nõu. Vastavad kirjandid esitati õppeaasta lõpul. See tõi muidugi nii õpilastele kui ka õpetajatele lisapingutusi, kuid õpilastele seesugune tegevus meeldis ja valmistas palju rõõmu ka õpetajaile.

Ei saa vist kahelda, et ettekannete, referaatide ja õppeaasta jooksul valmivate pikemate kirjandite koostamisel on küllaltki eluline tähtsus. Noored, kes lahkuvad koolipingist ja lähevad tööle, vajavad sedalaadi oskusi ja vilumusi elus tingimata (esinemine sõnavõttudega, ettekannetega või ves'lustega). Paljudel, kes jätkavad õpinguid tootmistöö kõrval tööllis- ja maa- noorte koolides või mittestatsionaarselt,

tuleb teha iseseisvalt kirjalikke töid, kontrolltöid jm. Kool peab neid selleks ette valmistama mitte sõnades juhendamise, vaid vahetult tegevuse kaudu.

Uus kool on õpilaste eluks ettevalmistamise kool, seega ühtlasi aktiivse töö ning tegevuse kool, mille edu sõltub õpetajast, tema meisterlikkusest ja loovast suhtumisest oma ülesannetesse.

Õpetaja peatülesanne praegu selles seisnebki, et otsida, leida ja kasutada senisest metoodikasüsteemist parimat, katsetada ka uusi töömeetodeid ja -vorme, mis õpilaste mõtetegevust arendaksid ja soodustaksid iseseisva töö oskusi ning vilumusi.

Nagu teada, ei sünni elus midagi uut ilma otsingute, pingutuste ning katsetusteta. See kehtib ka koolitöös, antud juhul eriti uute õpetamismeetodite ja -vormide suhtes. Nendest parimate leidmine ja rakendamine võib toimuda ilka ainult tegelike õpetajate ning teadlaste ühise töö ja katsetuste tulemusena. Selle üle, kuidas muuta õpetamine elulähedasemaks, on vaja mõelda igal õpetajal, on tarvis asjale läheneda loovalt ning julgelt katsetada.

Läbimõtlemist ning hoopis uut lähene mist nõuavad paljud metoodilised probleemid. Õpilaste iseseisva töö küsimuse kõrval, millest oli juttu eespool, tuleks õpetajatel mõelda ka *õpilaste teadmiste kontrollimise meetoditele*. Eesli NSV koolides on veel kahjuks õpetajaid, kes õpilaste teadmiste kontrollimist ei käsita õppeprotsessi orgaanilise osana, vaid vaatavad sellele kui vajadusele koguda päevikusse iga õpilase nime järele teatud arv hindeid igas õppeveerandis. Nad küsitlevad üksikuid õpilasi suuliselt, milleks kulub palju aega ja mille jooksul ülejäänud õpilased midagi ei tee. Kirjalikke kontrolltöid aga pole võimalik korraldada alati. Nii kujuneb õpilaste küsitlemine sageli formaalseks, tekivad lüngad hindamises ja õpetajale ei ole selge, kuivõrd ja kas iga üksik õpilane ainet kogu ulatuses tunneb.

Meil seisab ees koolihariduse sisu ning metoodikasüsteemi ümberkorraldamine, mis puudutab tingimata ka õpilaste teadmiste kontrollimise metoodikat, teadmiste hindamist. Antud küsimuses on tarvis teha otsustav pöörak selles suunas, et küsitlemist mitmekesistada ja elulähedasemaks muuta. Tuleb leida paremaid vahendeid õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimiseks, andes küsitletavale teatud ülesandeid lahendamiseks, nõudes mõne tööoperatsiooni täitmist, katse demonstreerimist jne. Keelte alal, mille õpetamise olukord senini meid ei rahuldanud ja kus toimuvad murrangulised ümberkorraldused, tähendab see loobumist n. õ. reeglite ülesütle misest õpilaste poolt ja selle asemel

praktilise keele tundmise kontrollimist kõnes ja kirjas. Kuidas seda paremini teha — see vajab läbimõtlemit ja nõuab suurt tööd.

Või võtkem koduste ülesannete probleem. Teatavasti on viimasel ajal üleilgulises ja vabariiklikus pedagoogilises kirjanduses avaldatud rida artikleid, milles kõneldakse õpetamisest ilma koduste ülesannete andmiseta. Sellealaseid kogemusi ja eriti töövorme, mille abil selline võimalus saavutati, oleks tarvis muidugi tutvustada senisest rohkemgi. Seda põhjusel, et meie vabariigi õpetajail ei ole veel piisavalt efektiivseid meetodeid, mille kasutamise lubaks koduste tööde andmisest loobuda, vähemalt keskmises ning vanemas kooliastmes. Antud küsimuses on õpetajaskonnas põhimõtteliselt vastakaid arvamusi: ühed on koduste ülesannete poolt, teised vastu.

Kuid probleem ei seisne praegu koduste ülesannete andmisest lahtitulemisel, mis on tuleviku ja meetodika täiustamise küsimus. Hoopis elulisem on otsida ja leida teid, kuidas ja milliseid koduseid ülesandeid anda, et nende täitmine õpilaselt nõuaks minimaalselt aega ning tooks seejuures maksimaalset kasu. Koduseid töid tuleks anda pigem vähem (võib-olla mitte tingimata iga päev), kuid kindla eesmärgiga, läbimõeldult.

Koduste tööde puhul peab silmas pidama ka nende mitmekesisust. Kõne alla võiksid tulla ülesanded, nagu uue materjali lugemine õpikust, eelvaatlused tunniks, mõne katse tegemine või muu praktiline töö jne. Seejuures tuleks arvestada ka õpilaste individuaalseid võimeid ja teatud määral huvisid. Meie ei pääse siin nähtavasti mööda põhimõttest, et iga õpilane töötab oma võimete kohaselt: üle oma võimete ta ei suuda, kuid alla oma võimete töötada ei taha.

Näib, et koduste ülesannete osal õpilaste iseseisva töö süsteemis ning tulevases töös ja elus on omajagu tähtsust. Kodune töö süvendab noorte oskusi ning vilumusi täiesti iseseisvalt juurelda, mõelda, «uurida», süvendab püsivust ja õpetab aega ratsionaalselt ning õigesti kasutama, iseseisvalt teatud raskusi võitma jne.

Omajagu tähtsust on koduste tööde tegemisel ka uue haridussüsteemi seisukohalt. Suur osa noori Nõukogude kodanikke jätkab oma hariduse täiendamist pärast 8-klassilise kooli lõpetamist kas töölis- või maanoorte koolides ja kaugõppe teel, toetudes suurel määral iseseisvatele õpinguile. Seepärast peame temas sellise töö oskusi ning harjumusi kasvatama.

Koduste ülesannete sisu, vormide ja meetodite muutumine eluläheduse suunas on uue kooli seisukohalt tingimata vaja-

lik, kuid nendest loobumine üldse oleks vististi üks äärmust (nagu vastukaaluks senisele koduste töödega liialdamisele) õppetöö süsteemis ja tooks kasu asemel kahju.

Teaduste aluste õpetamise meetodite täiustamise probleem puudutab ka õppetunni struktuuri. Pedagoogikateaduses ja koolipraktikas on küll ammu fikseeritud õige põhiprintsiip, et tunni struktuuri määrab õpetaja nii, nagu see antud teema ja tunni eesmärgi seisukohalt on kõige parem. Kuid ometi esineb selles veel šabloon ja tardumus. Paljud õpetajad alustavad tunde sissejuurdunud harjumuse kohaselt ikka ja peaaegu ainult koduste ülesannete kontrollimisega, küsitlemisega ja lähevad seejärel tavalises korras edasi. Kuid miks ei või tund alata õpilaste iseseisva tööga, uue materjali käsitlemisega? Tingimata võib, kui see on vajalik. Ning tundide ülesehituse mitmekesisus on oluline ka õpilaste seisukohalt, kes lõpepoolest võivad tuumaks muutuda, kui neid igas tunnis surutakse ühtedesse ning samadesse raamidesse.

Tunnisüsteemi huvitavaks ja mitmepalgeliseks muutmine nõuab õpetajalt palju tööd ning suurt meisterlikkust. Kuid meisterlikkus, nagu teada, arenebki praktilises töös, alatistes loomingulistes otsingutes ja katsetustes.

Et aktiviseerida õpetaja loovat mõtlemist, ergutada teda uue otsinguile, avastamisele ning julgetele katsetele, peame lõplikult lahti ütleva meetodilisest reglementeerimisest õpetaja töös ning vabastama ta kitsarinnalise ja väiklase hooldamise alt, mida mõnede haridusosakondade töös võime tähelelda. See tähendab eelkõige, et me peame õpetajat tema tegevuses rohkem usaldama.

Kuid veel mõeldud õppeaastal võisime näha mõnede inspektorite juures väärä lähenemist õpetajale ja õppetunnile. Näiteks andis tundi kogemustega õpetaja, tund oli hästi läbi mõeldud ning üles ehitatud. Õpilaste aktiivsus ja huvi oli väga suur, nad olid tunnist sedavõrd haaratud, et ei märganud ega tahtnudki märgata kella hellsemist. Võib-olla olid selles mõned «ludusvead», kuid tunni hospiteerijad seda ei märganud. Inspektor aga, kes ka tunnis viibis, närvises ja otsis puudusi. Ta leidis, et oleks võimud tunni üles ehitada teisiti, käsitleda veel seda ja teist, tuua esile neid või teisi andmeid. Ühesõnaga tuli välja iseäralik seisukoht: nõua kõike, mis sa oskad, kuigi ise tead, et 45 minuti jooksul neid nõudeid võimalik täita ei ole.

Sageli kuuleme ka inspektorite, eriti noorte ja vilumusteta inspektorite kriitikat umbes järgmises väljenduses: tundi oleks pidanud alustama teisiti, struktuur

ei olnud läbi mõeldud, aega tunni osade vahel oleks pidanud jaotama teisiti jne. Kui sääraseid arvamused alati oleksid põhjendatud, siis oleksid märkused ja näpunäited kiiduväärt, kuid nad ei ole seda paljudel juhtudel ja tekitavad oma võhiklusega koolides sageli vastuseisu.

Tundide inspekteerijail ja kontrollijail on tarvis kõigepealt endale selgeks teha, milline koht on antud tunnil vastava aine õpetamise süsteemis, millist eesmärki õpetaja sellega taotleb ja missuguste võtetega eesmärgi saavutada kavatseb. Alles siis on inspekteerijal õiged lähtekohad tunni hindamiseks olemas (ta võib siit isegi midagi õppida!), muidu võib juhtuda, et ta hakkab n. ö. aabitsatarkusi õpetama, mis õpetajat solvab, ega arvesta, et tegemist on ju ainult ühe tunniga paljude mitmesuguste reas. Kahjuks ei ole niisugused juhtumid koolielus veel liiga haruldased.

Pisiküsimustes reglementeerimise ja liigse hooldamise asemel peaksid haridusorganite inspektorid senistes palju rohkem tegelema eesrindlike õpetajate töökogemuste süsteemi põhjalikuma tundmaõppimisega (mitte piirduma 1—2 tunniga ja sellest järeldusi tegema) ning väärtuslike meetodeid ja kogemusi levitama teistes koolides. Aga just parimate töökogemuste uurimise, üldistamise ja levitamise alal on haridusosakondade töötajate poolt väga vähe ära tehtud. Seni on sellest kõneldud, nüüd tuleb aga asuda tegudele.

Koolidel ja õpetajatel on tarvis lahendada uue kooli seisukohalt rida tähtsaid õppe- ja kasvatustöö meetodika küsimusi. On loomulik, et neid selles töös peavad abistama ning toetama vastava ala teadlased ja meetodikud. Uute teede otsimine ning leidmine võtab aega, see ei toimu üheöö. Seepärast tuleb meil ära kasutada kõik väärtuslik, mis on juurdunud ning eluõiguse leidnud õpetajatest novaatorite töös.

Esimene tee õppemeetodite tälistamiseks ongi parimate õpetajate meetodiliste võtete tutvustamine teistele pedagoogidele vestluste, ettekannete, loengute ja pedagoogiliste lugemiste kaudu ning pedagoogilises ajakirjanduses. Olgu märgitud, et uusi tööviise on tarvis tutvustada eelkõige tundide näitlikustamise alal, samuti

uue materjali esitamise meetodites. Just neil aladel, nagu vabariigi koolide tööpõguski vaatlus näitab, on olukord ebarahuldav. Siin peavad Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ja pedagoogilised kabinetid asja juhtima ning olema parimate õpetamismeetodite tutvustamise alal initsiaatoreiks ning organisaatoreiks palju suuremal määral kui seni. On otse vajalik, et kohalike ning vabariiklike pedagoogiliste lugemiste keskseiks teemadeks oleksid uue, reformeeritava kooli õpetamismeetodite probleemid. Tähtsat osa peavad selles etendama meie Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi sektorid, kogu tema kollektiiv. Olgugi et meie vastavad asutused on praegu tegevuses uute programmide ja õpikute koostamisega, tuleb neil siiski leida aega ning teha pingutusi õppetöö meetodite ja organisatsiooniliste vormide uurimisel, teaduslikul läbitöötamisel ning levitamisel, samuti meetodilise kirjanduse soetamisel ja väljaandmisel.

Metoodika ümberkorraldamine, selle täiendamine uute väärtuslike elementidega ei tohi eemale jääda ka kooli ainekomisjonide ning rajooni meetodiliste ringide vaateväljast. Nad peavad uuel õppeaastal aktiivselt olema kooli ja rajooni piires abiks õpetajatele meetodilise töö ümberkorraldamisel ja suunamisel.

Õpetamismeetodite ümberkorraldamise protsess ja vastava meetodilise süsteemi loomine meie vabariigi koolides, samuti kui teisteski vabariikides, on keerukas ja aeganõudev. Kool ei tohi selle süsteemi kujunemist, käed rüpes, ootama jääda, vaid peab uuele süsteemile aitama aluseid rajada. Kui koolides rakendatakse juba olemasolevaid väärtuslike meetodeid ja töövorme järjekindlalt ning peetakse silmas uue kooli õppe- ja kasvatustöö peaesmärki, sünnivad ja levivad hoogsalt ka uued mõtted ja võtted pedagoogilises töös. Töö ise õpetab ja ainult loovas töös võime avastada uusi võimalusi.

Ega olegi kahtlust, et õpetajad, meetodikud ja teadlased uue meetodikasüsteemi ja õppetöö organisatsioonilised vormid loovad, lähudes nendest põhimõtetest ja ülesannetest, mis nõukogude kooli ette on seadnud kommunistlik partei ja mille edukat lahendamist meilt, haridusala töötajailt, ootab kogu rahvas.

Sada aastat Karl Marxi teose „Poliitilise ökonomia kriitikast“ ilmumisest.

Dots. A. RAUD.

Sada aastat tagasi, s. o. 1859. aastal, ilmus Berliinis Marxi üks tähtsamaid poliitilise ökonomia ja filosoofia-alaseid klassikalisi teoseid «Poliitilise ökonomia kriitikast». Lenin märgib, et selles teoses ja hiljem «Kapitalis» revolutsioneeris Marx poliitilise ökonomia.¹ Peatugem lühidalt selle teose kujunemise ajalool, sisul ja tähtsusel.

1843. a. hakkas Marx uurima poliitilist ökonomiat ja juba 1844. a. alustas ta mitmeköitelise uurimuse «Poliitika ja poliitilise ökonomia kriitika» kirjutamist. Nagu näha kirjavahetusest Engelsiga, töötas Marx selle teose kallal ka 1845. aastal ja sõlmis selle avaldamiseks lepingu kirjastaja Lescega². 40-ndatel aastatel «Poliitika ja poliitilise ökonomia kriitika» ei ilmunud, sest kirjastaja, kasutades ära käsikirja tähtajaks mitteesitamist, tühistas lepingu. Tegelikuks põhjuseks oli aga see, et Marxi, kes oli Preisi valitsuse nõudel Prantsusmaalt välja saadetud, ei püüdnud saksa kirjastajad soovitatavaks autoriks.

50-ndatel aastatel uurib Marx läbi ja töötab kriitiliselt ümber uue tohutu materjali, mille ta ammutas maarendi, raha ja raharingluse, agronomia ja agrotehnika, majanduse ajaloo ja tehnika ajaloo küsimuste kohta. Peale selle uurib Marx tervet rida teoseid poliitilise ökonomia ja utopilise sotsialismi valdkonnast (Smith, Ricardo, Mill, Malthus, Hodskin, Owen, Thornton jt.). Ta töötab kriitiliselt läbi mitte ainult uue materjali, vaid revideerib ka oma endisi vaateid reas poliitilise ökonomia küsimustes.

50-ndatel aastatel alustas Marx käsikirja «Poliitika ja poliitilise ökonomia kriitika» ümbertöötamist. Marxi kavatsetav teos oli suunatud kodanlike majandusteadlaste, eelkõige Smithi ja Ricardo vastu, kes kaitsesid kodanlikku korda, arvates, et see kord on loomulik ja igavene. Üheaegselt oli Marxi teos suunatud ka sotsialistide-utopistide vastu. Marx püüdis oma uurimustega välja selgitada, miks kapitalistlikud tootmissuhted on ajutise, kaduva iseloomuga, kuidas arenevad ja küpsevad need objektiivsed ja subjektiivsed tegurid ning jõud, mis põhjustavad ja teostavad kapitalismi kukutamise proletaarse revolutsiooni teel ning mis võimaldavad ehitada üles sotsialistliku ühiskonna.

Kritiseerides Smithi ja Ricardot ning sotsialiste-utopiste, kasutab Marx nende õpetust kui allikat, kui lähtematerjali, võtab neilt ja kasu-

¹ Vt. V. I. Lenin, Teosed, 21. kd., Tallinn, 1953, lk. 33.

² Vt. K. Marx ja F. Engels, Kirjad «Kapitalist», 1948, lk. 5—9 (v. k.). Engelsi kiri Marxile 20. jaan. 1845. a. ja Marxi kiri Lescele 1. aug. 1846. a.

tab ära kõik väärtusliku ja teadusliku, töötades seda ümber ja arendades tohutult edasi. Poliitilise ökonomia kriitika all mõistis Marx kapitalistliku tootmisviisi ning seda tootmisviisi kaitsvate kodanlike majandusteadlaste kriitikat. Selle kriitika loominguline tulemus pidigi väljenduma kodanliku poliitilise ökonomia ja sotsialistide-utopistide kriitiseerimises ning poliitilise ökonomia ajaloos.

Selle uurimuse käsikiri avaldati NLKP Keskkomitee Marksismi-Leninismi Instituudi poolt 1939. aastal.³ See on «Kapitali» esialgne variant, mahult umbes 50 trükipoognat. Nimetatud teose kirjutamise lõpetas Marx 1857.—1858. aastal. 1857. aasta augustis-septembris kirjutas ta antud teose «Sissejuhatuse». Mainitud käsikirjast eraldas Marx esimese osa, mille töötas ümber teose «Poliitilise ökonomia kriitikast» esimeseks vihuks.

1859. aasta jaanuaris lõpetas Marx teose «Poliitilise ökonomia kriitikast» esimese vihu kirjutamise ning saatis käsikirja Berliini trükkimiseks. Ja juba nelja kuu pärast, 1859. aasta juuni algul, ilmus trükist raamat «Poliitilise ökonomia kriitikast». See raamat moodustab võrdlemisi väikese osa kogu käsikirjast. Järgnevad vihud kavatses Marx koostada lähtudes uuest kavast, millest ta kirjutab esimese vihu eessõnas: «Ma vaatlen kodanlikku majandussüsteemi sellises järjekorras: kapital, maaomandus, palgatöö; riik, väliskaubandus, maailmaturg... Kogu materjal on minu ees monograafiate kujul, mis on kirjutatud ajaliselt üksteisest kaugel perioodidel, mitte trükkis avaldamiseks, vaid iseendale küsimuste selgitamiseks...»⁴

Marxi teos «Poliitilise ökonomia kriitikast» koosneb eessõnast ja kahest peatükist.

Suur tähtsus on selle teose eessõnal. Siin käsitleb Marx oma suurteose «Kapital» esialgse variandi kava, valgustab oma uurimistöö etappe ja käiku poliitilise ökonomia alal ning formuleerib geniaalselt ajaloolise materialismi põhituumad, tehes sellega ühe suurima revolutsioonilise teadusliku avastuse. Eessõnas annab Marx «inimühiskonnale ja tema ajaloolise laiendatud materialismi põhimõtete tervikliku formuleeringu...»⁵

Need ajaloolise materialismi tähtsamad põhimõtted formuleeris Marx klassikaliselt järgmiselt: «Oma elu ühiskondlikus tootmises astuvad inimesed teatavasse, paratamatuise, nende tahtest sõltumatuise suhetesse — tootmissuhetesse, mis vastavad nende materiaalsete tootlike jõudude teatavale arenemisastmele. Nende tootmissuhete kogusumma moodustab ühiskonna majandusliku struktuuri, reaalse baasi, millel kerkib juriidiline ja poliitiline pealisehitus ja millele vastavad kindlad ühiskondliku teadvuse vormid. Materiaalse elu tootmise viis tingib sotsiaalse, poliitilise ja vaimse elu protsessi üldse. Mitte inimeste teadvus ei määra nende olemist, vaid, vastupidi, nende ühiskondlik olemine määrab nende teadvuse. Oma arenemise teataval astmel satuvad ühiskonna materiaalsed tootlikud jõud vastuollu olemasolevate tootmissuhete, või — mis on ainult selle juriidiline väljendus — omandussuhetega, milles nad seni arenesid. Tootlike jõudude arenemise vormidest muutuvad need suhted tootlike jõudude kammit-

³ Vt. Karl Marx, Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Moskau, 1939.

⁴ K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., Tallinn, 1957, lk. 280.

⁵ V. I. Lenin, Teosed, 21. kd., Tallinn, 1953, lk. 38.

saiks. Siis saabub sotsiaalse revolutsiooni ajastu. Majandusliku aluse muutudes toimub suurema või väiksema kiirusega pööre kogu määratu suures pealisehituses.»⁶

Kõikidest ühiskonnaelu aladest eraldas Marx majanduselu ning kõikidest ühiskondlikest suhetest tootmissuhted, mis teiste suhetega võrreldes on peamised, kõige olulisemad suhted. Tootmissuhete kogusumma moodustab ühiskonna majandusliku baasi. Ideoloogilised suhted ning vastavad asutused ja organisatsioonid moodustavad tootmissuhete pealisehituse. Tootmissuhted tekivad väljaspool ja sõltumata inimeste teadvusest ja tahtest, nad on oma iseloomult objektiivsed. Seega purustas Marx kõik kodanliku sotsioloogia subjektiivsed kontseptsioonid ühiskonna arenemise kohta.

Teose «Poliitilise ökonomia kriitikast» esimeses peatükis analüüsib Marx kaupa, tööd ja väärtust. Siin väljendub selgesti revolutsiooniline pööre, mille Marx teostas poliitilises ökonomias.

Marx analüüsib kaupa kui kodanliku ühiskonna majanduslikku rakukest. Ta avastab, et kauba tarbimisväärtus ja väärtus moodustavad vastandliku ühtsuse, et see vastandite ühtsus väljendab kaubatootmise vastuolu. Kaubas sisalduvat vastuolu põhjustab kaupa loova töö vastuolulisus. Edasi uurib Marx töö vastandlikku iseloomu ning avastab väga olulised töö iseloomujooned kauba-kapitalistlikus ühiskonnas.

Juba inglise klassikalise poliitilise ökonomia esindajad Smith ja Ricardo määrasid kauba väärtuse tööga, mis on vaja kulutada selle kauba tootmiseks. See oli nende suur avastus. Neil ei tekkinud aga küsimustki, mispärast tööprodukt esineb kaubana. Nad ei märganud kauba ja tööprodukti erinevust; erinevust väärtust loova töö ja töö kui igasuguse ühiskonna eksisteerimise aluse vahel.

Ricardo formuleeris esimesena tähtsa seaduse, et kauba väärtus on päriproportsionaalne selle tootmiseks kulutatud töö hulgaga ning vastuproportsionaalne töötootlikkuse tõusuga. Ricardo käsitles väärtust kui primaarset ja tulusid kui tuletatud tegurit. Ta analüüsis väärtusseadust kui kogu kapitalistliku majanduse uurimise lähtepunkti, kui kõigi teiste kapitalistliku majanduse kategooriate alust. Teoses «Poliitilise ökonomia kriitikast» toob Marx esile Ricardo teose sellise olulise puuduse, et tema uurimus «piirdub ainult väärtussuurusega»⁷.

Redutseerides kõik tööliigid ühiskondlikult vajalikuks tööks, mida mõeldakse ühiskondlikult vajaliku tööajaga, s. o. ainult kvantitatiivselt, abstraheris Ricardo nad konkreetsetest vormidest. Kuid siinjuures ei märganud ta kaubas sisalduva töö kahesugust iseloomu. Ricardo teaduslik teene on selles, et ta redutseeris töö, sõltumatult selle konkreetsetest vormidest, tööajaks. Sellega rajas ta tee kaubas sisalduva töö kahesuguse iseloomu avastamiseks.

Olgugi et Ricardo piirdub ainult väärtussuuruse uurimisega, s. o. väärtuse määratlemisega tööajaga, kuid väärtuse suhtes «ta vähemalt taipab, et selle seaduse toime sõltub kindlastest ajaloolistest eeldustest. Ta nimelt ütlebki, et väärtuse suuruse määramine tööajaga on kehtiv ainult nende kaupade jaoks, «milliste hulka võib tööstus vabalt suurendada ning milliste tootmise üle valitseb piiramata konkurents». Tegelikult tähendab see vaid seda, et oma täielikuks arenemiseks eel-

⁶ K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., Tallinn, 1957, lk. 281.

⁷ K. Marx, Poliitilise ökonomia kriitikast, 1949, lk. 49 (v. k.).

dab väärtusseadus tööstusliku suurtootmisega ja vaba konkurentsiga ühiskonda, s. o. kaasaegset kodanlikku ühiskonda»⁸.

Seega Ricardo, määratledes väärtust tööajaga, taipab ainult, et selleks on vajalikud kindlad ajaloolised tingimused ja nimelt: kaupade suurtootmise ja vaba konkurentsi olemasolu, mis ongi iseloomulik kapitalistlikule tootmisviisile. Kõigi muude probleemide uurimisel käsitleb Ricardo kodanlikku töövormi kui ühiskondliku töö igavest looduslikku vormi. Ricardo oli ekslikul arvamusel, et ühiskondlikult vajalikku tööaega määratakse mitte keskmiste tingimustega, vaid kõige halvemate tingimustega, nagu põllumajanduses. Selles küsimuses ei eraldanud ta tööstust ja teisi tootmisharusid põllumajandusest.

Marx tõestas, et ainult kaubatootmiseks kulutatud töö loob väärtusi. Erinevalt Ricardost näitas Marx kauba väärtuse suuruse kujunemist vastavalt ühiskondlikult vajalikule tööajale. Selle aluseks oli väga tähtis avastus, et kaubas sisalduval töö on kahesugune iseloom. See avastus oli lähtepunktiks, millest tuleneb kogu poliitilise ökonomia õige mõistmine. Marx näitas, et kaubatootja töö on üheaegselt konkreetne ja abstraktne.

Töö, mis on kulutatud teatud kindlal kujul, mille puhul on kasutatud kindlaid tootmisvahendeid ja mis toodab kindlaid tarbimisväärtusi, on konkreetne töö. Igas erilises tarbimisväärtuses on kehastatud teatud kindel konkreetne töö.

Koos konkreetse tööga kulutab kaubatootja tööd, mis on inimtööjõu kulutus üldse, sõltumatult selle konkreetsest vormist, ja mis loob väärtuse. Sellest kirjutab Marx: «... Mitmesugused tarbimisväärtused on mitmesuguste indiviidide tegevuse produktid, s. o. individuaalselt mitmesuguste tööde tulemus. Aga kui vahetusväärtused sisaldavad nad ühesugust, ilma erinevusteta tööd, s. o. tööd, milles nende individuaalsus, kes töötavad, on kustutatud. Seepärast on töö, mis loob vahetusväärtuse, abstraktne, üldine töö.»⁹

Abstraktne ja konkreetne töö on kaubas kehastatud töö kaks külge. Tarbimisväärtusi toodetakse igas ühiskondlik-majanduslikus formatsioonis. Sellepärast esineb ka konkreetne töö igas ühiskonnas. Tarbimisväärtused sisaldavad alati endas loodusainet. Abstraktne töö, mis loob kauba väärtuse, ei ole otseses seoses erineva loodusainega, millest koosnevad tarbimisväärtused, ega ka töö enese erinevate vormidega.

Niisuguses ühiskonnas, kus valitseb tootmisvahendite ja töösaaduste eraomand, peegeldab kaubas kehastunud töö kahesugune iseloom vastuolu kaubatootjate töö kui eratöö ja ühiskondliku töö vahel. Sellepärast ongi inimesed eraomandi valitsemise puhul üksteisest lahutatud, iga üksiku kaubatootja töö on tema eraasi. Iga üksik kaubatootja toodab oma majandis, mis on eraldatud teistest. Samal ajal esineb aga ühiskondlik tööjaotus, mille alusel esinevad kaubatootjate vahel igakülgsed seosed ja vastastikune sõltuvus, sest iga kaubatootja töö on osake kogu ühiskonna tööst, on ühiskondlik töö. Niisiis on eratöö ühtlasi ka ühiskondlik töö.

Kuid eratöö ühiskondlik iseloom ilmneb ainult vahetusprotsessis,

⁸ K. Marx, Poliitilise ökonomia kriitikast, 1949, lk. 50 (v. k.).

⁹ K. Marx, Poliitilise ökonomia kriitikast, 1949, lk. 14 (v. k.).

turul, kui kaup vahetatakse teise kauba vastu. Ainult sel juhul saab kaup ühiskonna tunnustuse, sest ta on vajalik ühiskonnale.

Marx märgib, et väärtus on kaubas kehastunud abstraktne töö. Kauba väärtuse suurust mõõdetakse ühiskondlikult vajaliku tööajaga. Iseloomustades kauba väärtust kvalitatiivsest küljest, märgib Marx, et väärtus on kaubatootjate vaheline asjastatud tootmissuhe. Ühiskondliku tööjaotuse tõttu töötavad kaubatootjad vastastikku üksteise jaoks. See aga väljendub mitte otseselt, vaid ainult turu kaudu. Sellega ongi seletatav, mispärast esineb kaubatootmiseks kulutatud töö väärtuse kujul.

Väärtus kui kaubatootjate-vaheline tootmissuhe väljendub asjade omadusena. Sellepärast saab kauba väärtus väljenduda mitte otseselt, vaid ainult asjade kaudu, s. o. kaupade suhtena. Kaupade kui asjade suhete taga on varjul inimeste, s. o. kaubatootjate-vahelised tootmissuhted.

Teises peatükis uurib Marx raha olemust ja funktsioone. Marx tegi siin kindlaks metallraha ja paberraha ringlemise seadused.

Teoses «Poliitilise ökonomia kriitikast» töötas Marx esimesena välja raha ja raharingluse teadusliku teooria. Ta tegi kindlaks raha funktsioonid ning iseloomustas üksikasjaliselt iga funktsiooni kui raha olemuse erilist väljendust, tegi selgeks raha funktsioonide vahelise seose ja nende funktsioonide ühtsuse. Sellest kirjutab Engels lühidalt järgmist: «Raha ehk lihtsat ringlust vaadeldakse sellele järgnevalt teises peatükis, ja nimelt: 1) raha kui väärtuse mõõt, kusjuures siinsamas leiab oma lähema määratluse rahaga mõõdetav väärtus — *hind*; 2) raha kui *ringlusvahend* ja 3) raha kui mõlema määratluse ühtsus, kui *reaalne raha*, kui kogu materiaalse kodanliku rikkuse esindaja.»¹⁰ Selles peatükis seletab Marx esimesena paberraha ja krediidiraha tekkimise põhjused.

Teise peatüki lõpus kritiseerib Marx mitmesuguseid kodanlikke ja väikekodanlikke raha ja raharingluse teooriaid, avades nende teooriate klassilise aluspõhja. Sel kriitikal on aktuaalne tähtsus ka praegu, sest vanu kodanlikke ja väikekodanlikke raha- ja raharingluse teooriaid kasutavad veidi muudetud kujul ka kaasaegsed kodanlikud majandusteadlased imperialismi apoloogia.

Marx tõestas, et kaubatootmise tingimustes võib ühe kauba väärtus väljenduda ainult teises kaubas ega saa väljenduda vahetult töös, ning sellepärast ei saa luua «töölisraha», nagu seda soovitasid Greay, Brey ja Proudhon. Nende projektid raha kaotamise kohta on utoopilised, sest kapitalismi ja kaubatootmise tingimustes on raha kaotamine võimatu.

Uurides tohutut faktilist materjali rahateooria ja raha ajaloo kohta ning kasutades ära kõik Smithi ja Ricardo rahateooria teaduslikud elemendid, lõi Marx uue, teadusliku rahateooria. Rahaks muutunud kaup saab muust kaubamaailmast eraldunud kaubana kõikide kaupade väärtuse eksistentsiks.

Raha tekkides toimub kaubamaailma jagunemine kaheks pooluseks: ühele poolusele jäävad kõik tavalised kaubad, teisel poolusel on kuld kui eriline kaup, mis etendab raha kui üldise ekvivalendi osa.

Smith ja Ricardo ning teised Marxi eelkäijad ei suutnud välja sel-

¹⁰ K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., Tallinn, 1957, lk. 291—292.

gitada raha olemust ja ta funktsioone. Raha osa seisneb nende arvates ainult ringlemisvahendi funktsiooni etendamises. Teisi funktsioone, mida nad teatud määral teadsid, käsitlesid nad raha kui ringlemisvahendi vaatepunktist. Nad ei mõistnud järelikult üksikute raha funktsioonide omapära.

Oluline tähtsus on «Sissejuhatusel», mille Marx visandas oma ulatliku majandusteadusliku teose jaoks ja mille esimeseks vihuks oli «Poliitilise ökonomia kriitikast». Selle «Sissejuhatuse» visandas Marx 1857. aasta augustis-septembris, kuid see jäi lõpetamata. Ka hiljem ei lõpetanud Marx «Sissejuhatust». K. Kautsky leidis selle Marxi paberite vahelt 1902. aastal ning avaldas 1903. aastal ajakirjas «Neue Zeit».

Alates 1907. aastast on saksa keeles ja 1922. aastast vene keeles ilmunud Marxi teos «Poliitilise ökonomia kriitikast» koos «Sissejuhatusega». Sel sissejuhatusel on oluline metodoloogiline tähtsus.

Marx kirjutab selles, et rahvamajandus on paljude tema orgaaniliselt omavahel seotud elementide ühtsus. Tootmine, jaotamine, vahetus ja tarbimine moodustavad terviku osad, erinevused seespool ühtsust. Primaarne moment on tootmine, mis määrab jaotamis-, vahetuse ja tarbimisvormid ning nende vastastikuse suhte. Niisiis on ühiskonna majanduselus otsustav osa tootmisel. Kodanlikud majandusteadlased pidasid tootmist, jaotamist, vahetust ja tarbimist majanduse iseseisvateks momentideks, mis ainult mõjutavad üksteist, kuid ei märganud nende ühtsust ja sisemist seost.

«Sissejuhatuses» on üksikasjaliselt käsitletud majandusnähtuste uurimise marksistlikku meetodit. Siin analüüsitakse sügavaid teaduslikke teese abstraktse ehk loogilise meetodi ühendamisest ajaloolise meetodiga. See loogiline meetod on ajalooline meetod, kuid ainult vabastatud ajaloolisest vormist ja segavatest juhuslikkustest. Loogilise meetodi ehk käsitlusviisi põhiolemus seisneb selles, et mõttekäigu liikumine, nagu see toimub teostes «Poliitilise ökonomia kriitikast» ja «Kapital», on ajaloolise protsessi peegeldus abstraktses ja teoreetiliselt järjekindlas vormis; see peegeldus on korrigeeritud ajaloolise protsessi enese seaduste alusel, kusjuures iga momenti, mida majanduses uuritakse, vaadeldakse «selles arengupunktis, kus protsess saavutab oma täieliku küpsuse ja klassikalise vormi»¹¹. See on ainuõige meetod, mida tuleb rakendada uurimistöös poliitilise ökonomia ja teiste ühiskonnateaduste valdkonnas. Selle meetodi olemust käsitledes kirjutab Engels oma retsensioonis Marxi raamatu «Poliitilise ökonomia kriitikast» kohta järgmist: «Selle meetodi väljatöötamist, millel rajaneb Marxi poliitilise ökonomia kriitika, peame me'e resultaadiks, mis oma tähtsusest vaevalt maha jääb materialistlikust põhivaatest.»¹²

Kodanlikud majandusteadlased püüdsid teost «Poliitilise ökonomia kriitikast» surnuks vaikida. Saksamaal leidis see raamat vastukaja ainult mõnes erialases ajakirjas. Mõned retsensioonid ilmusid 1859. aasta lõpul ajakirjades «Bremen Handelsblatt» ja «Literarisches Zentralblatt». Engels kirjutas 1859. aasta augustis oma kuulsa retsensiooni, milles käsitles Marxi teose tähtsust ja näitas selle ideede rikkust.

Tähelepanu väärib see, et teosel «Poliitilise ökonomia kriitikast»

¹¹ K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., Tallinn, 1957, lk. 290.

¹² Sealsamas.

oli Venemaal laialdane järelkaja. «Poliitilise ökonoomia kriitikast» tõlgiti esmakordselt vene keelde 1896. aastal, seni aga levis ta saksa keeles.

See Marxi teos jõudis Venemaale mõni kuu pärast ilmumist. Teost loeti mitte ainult Peterburis ja Moskvas, vaid ka Ukrainas ja Balti kubermangudes. 10. mail 1860. aastal kirjutas ajakirjanik Sazonov Marxile: «Teie andsite õpetatud maailmale ilusa töö esimese osa, mis on kutsutud majandusteadust ümber kujundama ja üles ehitama uutel soliidsematel alustel... Teil on mõtleivate inimeste hulgas tohtu edu... Saadan Teile «Qazette du Nord» numbri, millest Te näete, millise lugupidamisega on ümbritsetud Teie nimi meie maal.»¹³

Kuni 1958. aastani on Marxi teos «Poliitilise ökonoomia kriitikast» ilmunud vene keeles ja NSV Liidu teiste rahvaste keeltes 32 korda 1 507 000 eksemplaris. Eesti keelde on sellest tõlgitud vaid «Eessõna»¹⁴.

Ulatusliku uurimistöö tulemusena oli ilmunud Marxi suurepärase raamat «Poliitilise ökonoomia kriitikast» ning oli tehtud tohtu eeltöö selleks, et Marx võis asuda kirjutama oma elutööd «Kapital».

Teosega «Poliitilise ökonoomia kriitikast», kasutades A. Smithi ja D. Ricardo majandusõpetust kui allikat ja varem tehtud tohtut tööd, teostas Marx revolutsioonilise pöörde poliitilises ökonoomias. See pööre seisnes selles, et luues uue proletaarse poliitilise ökonoomia muutis ta poliitilise ökonoomia kui teaduse kodanluse relvast proletariaadi relvaks kodanluse ja kapitalistliku korra vastu. Sellega revolutsioneeris Marx poliitilise ökonoomia.

Selles teoses võitleb Marx kodanliku ja väikekodanliku poliitilise ökonoomia vastu. Eriti üksikasjaliselt kritiseerib ta oma eelkäijate — A. Smithi ja D. Ricardo kauba- ja rahateooriaid ning nende metodoloogiat.

Marx kirjutas, et ta loodab selle teosega saavutada kommunistlikule parteile teadusliku võidu. See ja teised teadusliku kommunismi rajajate teoreetilised võidud XIX sajandil olid tööliklassi ja talurahva ning asumaade rõhutud rahvaste maailma-ajalooliste, XX sajandil toimunud võitude ideelis-teoreetiliseks ettevalmistuseks. Marksismi-leninismi võitmatu õpetuse loova rakendamise tulemusel võitis sotsialistlik revolutsioon Nõukogude Liidus, Hiina Rahvavabariigis ja reas teistes maades; sotsialism muutus maailmasüsteemiks.

¹³ Marxi ja Engelsi kirjavahetus vene poliitiliste tegelastega, 1947, lk. 21 (v. k.).

¹⁴ Vt. K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, I kd., Tallinn, 1957, lk. 280—283.

Õpilaste iseseisvast tööst tunnis.

I. UNT,

Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedri õppejõud.

(Järg ja lõpp. Algus vt. «Nõukogude Kool» nr. 7 k. a.)

Õpilaste iseseisva töö metoodikast tunnis.

Nõukogude pedagoogikas on praegu aktuaalne õpilaste iseseisva töö probleem tunnis. Selles õppeviisis nähakse üht võimalust õpilaste mõtlemise aktiveerimiseks. Artikli eelmises osas on näidatud mitmeid puudusi üldlevinud õppemeetodites. Järgnevalt püütakse konkreetse materjali põhjal analüüsida, kas ja mil viisil saab neid puudusi iseseisva tööga vältida. Selleks aga on vaja kõigepealt uurida, mis-suguseid võimalusi on õpilaste iseseisva töö korraldamiseks tunnis ja milliseid põhimõtteid tuleb arvestada selle töö metoodikas.

Nende probleemide uurimisel ja üldistuste tegemisel on kasutatud faktilise materjalina Tallinna XVI Keskkooli 32 õpetaja poolt antud 65 tunni kirjalikke analüüse. Nimetatud koolis toimus käesoleva aasta aprillis õpetajate metoodiline konverents teemal «Õpilaste iseseisvast tööst tunnis». Konverentsi ettevalmistamiseks anti igale õpetajale kirjalik juhend, mille kohaselt tal tuli anda vähemalt 2 õppetundi, kus domineeriks õpilaste iseseisev töö. Probleemiga tutvuti «Nõukogude Koolis» ilmunud vastavateemaliste artiklite kaudu. Õpilaste töö juhendamiseks anti õpetajaile järgmine instruksioon: õpilastele antav tööjuhatus peab sisaldama võimalikkuse piires küsimusi iseseisvaks mõtlemiseks, ülesandeid iseseisvate jooniste, diagrammide, graafikute jne. tegemiseks, kaartide täitmiseks, õpikus leiduva näitliku materjali analüüsimiseks. Olenevalt tööjuhatuses ulatusest teatatakse see õpilastele suuliselt, kirjutatakse enne tundi tahvlile või antakse igale õpilasele eri lehel kätte.

Neid tunde analüüsisid õpetajad kirjalikult järgmiste küsimuste alusel:

- 1) tunni struktuur ja ajaline jaotus, ülevaade tunni käigust;
- 2) õpilastele iseseisvaks tööks antud suulised või kirjalikud juhatused;
- 3) õpilaste poolt iseseisvalt tehtud töö analüüs (õpilaste teadmiste kvaliteet, tüüpilisi vigu õpilaste töödes);
- 4) õpilaste hindamine iseseisva töö põhjal (hindamine toimub siis, kui õpetaja peab seda vajalikuks);
- 5) õpilaste suhtumine iseseisvasse töösse (huvi, distsipliin, raskused, õpilaste hinnangud);
- 6) muid tähelepanekuid ja ettepanekuid.

Tunni teema ja iseseisva töö võtete valikuks oli õpetajal seega täielik vabadus.

Vaatleme kõigepealt mõningaid õpilaste iseseisva töö metoodikaga seotud küsimusi, jättes kõrvale mitmesugused eri õppeainete spetsiifikaaga seotud probleemid ja püüdes esile tuua paljudele ainetele ühiseid iseseisva töö metoodika küsimusi. Ühtlasi pöörame suuremat tähelepanu V—XI klassile, lähtudes järgmistest kaalutlustest. M. P. Kašini uurimusest ilmnes, et õpilaste passiivsus tunnis on seda suurem, mida vanemas klassis nad õpivad. Põhjuseks on ilmselt asjaolu, et nooremates klassides on omandatava faktilise materjali maht väiksem, aine läbivõtmise tempo aeglasem ja oskuste ning vilumuste omandamise osa suhteliselt suurem; see tingib ka suuremal määral mitmesuguste harjutuste tegemist, mis oma olemuselt on aktiivne tegevus. Pealegi on iseseisva töö küsimust algklasside seisukohalt üsna palju uuritud, sest sellel baseerub ju kogu liitklasside õppetöö metoodika.

Järgnevalt vaatleme küsimust, missuguseid õpilaste iseseisva töö liike on võimalik tunnis kasutada. Kõige suuremal määral tuleb arvesse õpiku või mõne muu raamatu iseseisev kasutamine. Üheks kõige lihtsamaks töövõtteks on õpiku teksti iseseisev lugemine ja suuline või kirjalik vastamine antud küsimustele, samuti võib lasta koostada loetu kohta lühikonspekte, plaane või tabelleid. Sel puhul esitavad küsimused hõlmavad peale õpiku teksti õpikus leiduvaid pilte, tabelleid ning skeeme. Ka lastakse õpilastel teha vihikusse jooniseid, graafikuid ja diagramme.

Toome näitena geograafia õpetaja V. Elleri poolt koostatud tööjuhatare VI klassile teemal «Aafrika siseveed».

I osa.

1. Millises Aafrika osas on jõestikuvõrk kõige tihedam? Miks?
2. Millest peamiselt toituvad Aafrika jõed?
3. Miks esineb jõgedel palju karestikke ja koski?
4. Milline kosk on suurim?
5. Tõmmata kontuurkaardile vesikondade piirid.
6. Märkida kontuurkaardile Aafrika peamised jõed.
7. Kujutada jõgede pikkus diagrammina:
Niilus — 6500 km
Niiger — 4200 km
Kongo — 4600 km
Sambesi — 2600 km.
8. Jõgede tähtsus.

II osa.

1. Millises Aafrika osas on kõige rohkem järvi?
2. Kuidas on enamik järvi tekkinud?
3. Märkida kontuurkaardile tähtsamad järved.
4. Milline omapära on Tšaadi järvel?

Töökäsitada seinakaarti, õpikut, atlasit, töövihikut ja kontuurkaarti.

Töö II osa oli mõeldud osaliseks läbitöötamiseks klassis, lõpetada tuli see kodus. Iseseisev töö kestis 32 minutit, sellele järgnes 5-minutilise vestlus.

Paljud õpetajad lasksid õpilastel koostada iseseisvalt tabelleid õpiku materjali põhjal. Seda võtet eelistati eriti kordamise puhul. Toome näiteid.

Õpetaja V. Poolgas laskis VII klassi õpilastel ajaloo tunnis teemal «Geograafilised avastused 15. sajandi lõpul ja 16. sajandi algul» koostada järgmise tabeli:

Geograafiliste avastuste eeldused	Avastaja	Aastaarv	Avastatud maa-ala	Geograafiliste avastuste tagajärjed

Õpetaja A. Veldemanni juhendamisel koostasid VIII klassi õpilased anatoomias loomarühmade kordamiseks järgmise tabeli:

Elund või talitlus	Loomarühm				
	Ainuraksed	Ainuõõssed	Ussid	Limused	Lülijalgsed
1. Liikumine					
2. Hingamine					
3. Toitumine					
4. Seedeelundid					
5. Erituselundid					
6. Vereringe					
7. Närvisüsteem					
8. Paljunemine					
9. Kohanemine ebasoodsa keskkonnaga					

Selliste tabelite koostamine arendab õpilastes süstematiseerimis- ja üldistamisoskust. Viimases tabelis oli didaktiliselt eriti otstarbekas nõue täita tabel horisontaalselt; varem oli ainet käsitletud loomarühmade kaupa, nüüd aga tuli õpilastel anda läbilõige kõikide loomarühmade üksikutest elutalitlustest.

Tabeleid koostati ka grammatika kordamiseks. Nii laskis eesti keele õpetaja A. Pikhof VII klassi õpilastel koostada tabeli koma tarvitamisest ja tuua iga reegli kohta näite.

Kirjanduse õppimisel koostati võrdlevaid iseloomustusi, näit. Eedi ja noorherra (Ed. Vilde jutustusest «Minu esimesed «triibulised»») iseloomustused õpetaja A. Ehasalu tunnis VI klassis ning Tali ja Tootsi (O. Lutsu «Kevade» põhjal) iseloomustused õpetaja E. Värgi tunnis V klassis. Vene ja võõrkeele tundides lasti teksti iseseisvalt tõlkida, iseseisvalt harjutusi koostada ning kirjutada jutustusi õpetaja poolt antud sõnadega või pildi järgi. Matemaatilistes ainetes kasutati sageli iseseisvat jooniste ja graafikute tegemist. Mõned õpetajad (keemia õpetaja V. Ratassepp ja füüsika õpetaja M. Saari) ühendasid iseseisva töö lühikeste laboratoorsete töödega.

Iseseisva töö maht tunnis võib olla väga erinev. Enamasti oli tunni

struktuur järgmine: 1) küsitlus (10—15 min.); 2) iseseisev töö (20—25 min.); 3) kinnistav ja kontrolliv kollektiivne töö (5—15 min.). Ulatuslikumate teemade puhul ja samuti juhul, kui oli võimalik anda mitmekesiseid ülesandeid, kestis iseseisev töö kogu tunni ja vahel isegi lõpetati kodus. Alklassides kasutati üldiselt väiksema ulatusega töid; pikk iseseisev töö muutub noorema kooliea lapsel monotoonseks ja väsitavaks.

Ka tundidesse, kus domineerib õpetaja esitus, võib põimida väiksema ulatusega iseseisvaid töid, näit. lasta läbi lugeda mingi lihtsama sisuga lõik, millele õpetajal ei ole midagi olulist juurde lisada ja mille läbilugemine toimub kiiremini kui õpetaja seletus; samuti on võimalik lasta teha iseseisvaid lühemaid harjutusi ja ülesandeid. Sellised väiksemad iseseisvad tööd aitavad mitmekesistada tunni metoodikat. Need on aga võimalikud siis, kui ülesande sooritamise nõuab kõigilt õpilastelt ligikaudu võrdselt aega, individuaalselt erinevas tempos töötamine segaks järgnevat ühist tööd.

Iseseisva töö kvaliteet sõltub suurel määral selle töö juhendamisest, mida vajavad nii suurema kui ka väiksema ulatusega tööd. Õpilastele iseseisvaks tööks kas suuliselt või kirjalikult antavad juhtnõud on saanud tööjuhatus nimetuse. Tööjuhatus peab täpsustama ja konkretiseerima tööülesande ning seega võimaldama õpilastel töös iseseisvalt õigesti orienteeruda. Tööjuhatus sisu oleneb muidugi õppeainest ja teemast, ent mõned üldised põhimõtted võib siiski püstitada. Õpilastele antavad küsimused peavad olema sellised, mis ei võimalda mingit lõiku raamatust mehaaniliselt maha lugeda või kirjutada, vaid mis nõuavad iseseisvat üldistamist ja järeldamist.

Mida vähem on õpilased harjunud iseseisva tööga, seda detailsem peab olema tööjuhatus; samuti peab see olema alati sedavõrd detailne, et õpilased suudaksid selle põhjal eristada olulist ebaolulisest. Füüsika õpetaja M. Saari andis kahes VII klassis teema «Reostaadid» iseseisvaks läbitöötamiseks isesugused tööjuhatused, mis erinesid teineteisest üksikasjalikkuse poolest. Võrrelgem neid kaht juhatuset omavahel.

Esimene juhatus:

- 1) Loe õpikust (lk-lt 92 § 93) tähelepanelikult läbi «Reostaadid», uurides raamatujoonist ja käesolevat reostaati;
- 2) märgi töövihikusse mõne lausega kõige olulisem § 93-ndast;
- 3) lahenda töövihikus harj. 30 — 1, õpikus (pliiatsiga) harj. 30 — 2 ja montaažlual praktiliselt harj. 30 — 3, koostades nõutava vooluringi ja jälgides reostaadi toimet.

Teine juhatus:

- 1) Loe tähelepanelikult läbi kaks lõiku peatükist «Reostaadid» (õpiku lk-lt 92 § 93) ja uuri hoolega käesolevat reostaati;
- 2) lahenda õpikus pliiatsiga harj. 30 — 2;
- 3) kirjuta töövihikusse lühidalt: mis riist on reostaat, mis on selle olulisem osa, kuidas nimetatakse joonisel 110 olevat reostaati;
- 4) loe tähelepanelikult läbi § 93 kolmas lõik ja uuri joonist 111;
- 5) lahenda harj. 30 — 1;
- 6) kirjuta töövihikusse harj. 30 — 1 lahendus ja nimeta, milliseid teisi reostaate on veel olemas;
- 7) kummas reostaadis muutub voolutugevus sujuvalt;
- 8) koosta vooluring montaažlual elektrilambist, patareist ja reostaadist vastavalt harj. 30 — 3;

9) kuidas mõjub takistustraadi pikkuse muutumine lambivalguse heledusele;

10) kus tegelikus elus kasutatakse reostaate;

11) uuri, mis isoleerib takistustraadi keerde silindril;

12) kui jõuad tööga varem valmis, siis joonista vihikusse harj. 30 — 3 skeem (vaata tahvlil reostaadi märki).

Esimese tööjuhatuses järgi töötanud õpilastel oli lünki olulistes küsimustes ja vajalike detailide osas, teise tööjuhatuses puhul aga neid puudusi polnud. Siit ilmneb, et üksikasjalikum tööjuhatus annab paremaid tulemusi ja aitab kõige tähtsamat esile tuua. Mõnevõrra võib tööjuhatus isegi kompenseerida õpiku puudusi, näit. rõhutada olulist, kui õpik seda küllaldaselt ei tee. Tööjuhatusse on soovitav märkida ka lisaülesandeid, mis võimaldaksid küllaldaselt määral tegevust ka neile, kes töötavad kiiremas tempos kui teised. Samuti on nii võimalik lisada ülesandeid, mis annavad põhjalikumaid ning laialdasemaid teadmisi ja oskusi õpilastele, kes tunnevad vastava aine vastu erilist huvi. Et tõsta huvi iseseisva töö vastu ja pakkuda õpilastele suuremat vaimset rahuldust, on otstarbekas anda ülesandeid, mis jätavad neile valiku võimaluse. Nii laskis eesti keele õpetaja V. Maanso XI klassi õpilastel teema «Eesti luule Suure Isamaasõja päevil» läbitöötamisel teha iseseisva valiku luulekatekanditest, mida neil tuli pähe õppida; õpetaja L. Rosin laskis X klassis Juh. Liivi «Varju» analüüsimisel õpilastel valida, keda kõrvaltegelastest (Käe Madli, Saare pererahvas, Salu onu) soovivad nad iseloomustada.

Tööjuhatuses peavad olema täpselt märgitud kirjalike allikate leheküljed, samuti õppevahendid, mida õpilastel tuleb töös kasutada (atlased, sõnastikud, joonestus- ja katsevahendid jne.).

Seoses tööjuhatusetega kerkib esile praktiline küsimus, kuidas seda õpilastele teatavaks teha. Lühemat ja lihtsamat juhatuset on võimalik õpilastele dikteerida, pikem tuleb anda kirjalikult. Viimase võib kirjutada tahvlile, eriti sel juhul, kui õpilased saavad kohe hakata täitma tööülesande esimest osa ega kaota aega, mis õpetajal kulub kirjutamiseks. Pealegi jääb siis õpilastel ära tarbetu ülesannete ja küsimuste mahakirjutamine. Kui aga töö on ulatuslik ja juhatus detailne, siis on kõige kasulikum anda see õpilastele paljundatult. Muidugi on paljundamine õpetajale pingutav ja aeganõudev. Seda puudust saab osalt leevendada, kasutades mõningaid juhatusi mitmel õppeaastal.

Iseseisvat tööd võib kontrollida mitmel viisil. Juba töö ajal tuleb õpilasi jälgida. Ka võib õpetaja kutsuda üksikuid õpilasi koos vihikuga oma laua juurde. Pinkide vahel liikudes vaatleb õpetaja, kas töötatakse otstarbekalt, ja juhendab õpilast vajaduse korral. Kui õpilane tahab midagi küsida, tõstab ta käe ja õpetaja läheb tema juurde ning konsulteerib teda vaikselt.

Tehtud tööd võib kontrollida samas tunnis. Selleks võib lasta mõningatel õpilastel iseseisvalt tehtud töid ette lugeda ja teistel neid täiendada. See on eriti sobiv plaanide ja lühikokkuvõtete puhul, samuti siis, kui õpilased pidid iseseisvalt leidma näiteid, koostama harjutusi või jutustusi. Üksikute õpilaste leidlikult ja huvitavalt tehtud tööd aitavad rikastada kõikide õpilaste teadmisi. Samuti on otstarbekas kontrollida vahetult pärast tööd neid harjutusi ja ülesandeid, millele kõigil õpilastel tuli anda ühesugused vastused. Nii ilmneb õpilastele

kohe, kas nende töö on kandnud vilja ja mis osas peavad nad end kodus täiendama. Üldse on selline kontrollimine õpilastele vajalik ja huvitav, sest nii saavad nad oma tööd teiste omadega võrrelda, arvamusi avaldada ja õpetaja hinnanguid kuulda.

Kontrollimise kõrval võib õpetaja tunni lõpuosa kasutada ka õpik-
kus esitatud täiendamiseks, kasvatuslikult väärtusliku ja emotsionaalse materjali esiletoomiseks.

Kui tunnis ei jää kontrollimiseks aega või kui töö lõpetatakse kodus, siis toimub kontrollimine muidugi järgmises tunnis. Kui iseseisvateks töödeks on mitmesugused kirjalikud tööd, joonised, graafikud jne., siis on otstarbekas vihikud aeg-ajalt kokku korjata ning kontrollida, sest sel viisil saab ülevaate kõigi õpilaste töödest ja nende individuaalsetest iseärasustest.

Hinnang õpilaste iseseisvale tööle tunnis.

Artikli esimeses osas osutasime praeguste üldlevinud õppemeetodite mitmetele puudustele. Järgnevalt vaatleme, kas ja missugusel viisil saab neid puudusi vältida õpilaste iseseisva tööga.

Et võrrelda erinevate õppemeetodite tõhusust, korraldasime koos eesti keele õpetaja L. Rosinaga eksperimendi, mis seisnes selles, et neljas X klassis käsitleti teemat «Ülevaade E. Peterson-Särgava elust ja loomingust» neljal erineval viisil. Uut ainet käsitleti kõikides klassides 30 minuti jooksul ja ülejäänud 15 minuti kestel tehti õpilastele ette teatamata läbivõetud materjali kirjalik kontroll. Et töid paremini võrrelda, hindas õpetaja neid tavalise 5-pallise hindamissüsteemi alusel (õpilastele ta sealjuures hindeid ei pannud). Eksperimendi tulemused on järgmised.

X-a klassis võeti teema läbi nii, et õpetaja jutustas ja õpilased kuulasid teda passiivselt, tegemata sealjuures mingeid märkmeid. Õpilaste tööde keskmine hinne oli 0,85 palli võrra madalam käesoleva aasta III veerandi kirjanduse keskmisest hindest. Õpilaste töid iseloomustasid üldiselt suhteliselt hästi meeldejäanud eredad faktid (näit.: Särgava isa viis tulevase kirjaniku eelkooliealisena endaga tundi kaasa; Särgaval pidi seminaris kord alandatama käitumise hinnet), olulisi fakte aga teati vähe.

X-d klassis jutustas õpetaja õppematerjali ja juhendas ühtlasi õpilaste konspekterimist. Keskmine hinne oli ka siin 0,85 palli võrra madalam keskmisest kirjanduse hindest, kuid võrreldes X-a klassiga oli see siiski 0,22 palli võrra kõrgem. Nende tööde juures oli tähelepanuväärne see, et oli esitatud tunduvalt rohkem ja olulisemaid fakte kui eelmises klassis. Põhjus on arusaadav — märkmete tegemisel olid need meelde jäänud.

X-c klassis töötati teema läbi iseseisvalt. Tahvlile kirjutatud tööjuhatause kohaselt pidid õpilased õpikust vastava osa läbi lugema ja tegema vihikusse märkmeid järgmiste küsimuste alusel: 1) Särgava sünni- ja surma-aasta, kui vanaks elas kirjanik; 2) hariduskäik; 3) töökohad; 4) tähtsamad teosed (lisada nende kirjutamise koht). Keskmine hinne oli siin võrdne klassi keskmise kirjanduse hindega, kuid võrreldes X-a klassiga 0,80 palli võrra nõrgem. Õpilastele meeldejäanud faktide hulk oli suhteliselt palju suurem kui õpetaja jutustuse järgi kons-

pekteerimise korral, sest konspekteerida jõuti ainult piiratud ulatuses. Iseseisva töö puhul aga olid õpilased sunnitud materjali korduvalt läbi lugema. Kordamiste suurem arv muidugi soodustab omandamist.

X-b klassis võeti õppematerjal läbi samuti iseseisva töö kaudu. See töö seisnes selles, et õpilased töötasid iseseisvalt kirjandusõpikuga, tegemata sealjuures mingeid märkmeid. Keskmine hinne oli siin 0,77 palli võrra madalam keskmisest kirjanduse hindest. Siin oleses tulemus ilmselt sellest, kuidas õpilane oli saadud ülesandesse suhtunud. Paljusid «kahega» hinnatud töid iseloomustas see, et teati vaid kirjaniku eluloo algust, edasisest elukäigust aga ei osatud midagi kirjutada. Paistis silma ka asjaolu, et õpilased ei osanud küllaldaselt eraldada olulist ebaolulisest. Selle õppeviisi halvad tagajärjed on seletavad tööd konkretiseerivate ülesannete ja õpetaja kontrolli puudumisega, mistõttu mõnedel õpilastel kadus huvi ja tahe materjali omandamiseks.

Nagu näeme, andis õpilaste iseseisev töö konkreetse tööjuhatause järgi (mis antud juhul oli vägagi lihtne) teiste meetoditega võrreldes palju paremaid tulemusi. Kõige viljatumaks meetodiks osutus õpetaja jutustuse passiivne jälgimine, s. t. sama meetod, millele õpilased ise oma õppimisprotsessi analüüsis andsid üksmeelselt negatiivse hinnangu. Siinjuures ei tule arvesse klasside erinevat taset kirjanduses, sest selles klassis, kus kasutati õpilaste iseseisvat tööd, oli õppeedukus koguni pisut madalam kui teistes klassides.

Õpetajate hinnang õpilaste iseseisvale tööle oli positiivne. Analüüsimise, milles siis seisnevad iseseisva töö positiivsed omadused; mõned neist on esile toodud juba eelnevas eksperimentaaltundide võrdlevas analüüsis.

Õpilaste iseseisev töö soodustab õppematerjali omandamist, see aga omakorda aitab vähendada õpilaste koduse töö koormust. Põhjuseks on see, et õpilased tajusid aktiivselt õppematerjali, pidid seda koduma ja läbi mõtlema. Huvitavad olid selles suhtes ka eesti keele õpetaja V. Maanso kogemused: kahe halvema õppeedukusega õpilase suulised vastused iseseisva töö lõpul olid paremad kui nende tavalised koduse töö tulemusena antud vastused. Põhjus on ilmne — kodus õpivad nad vähem.

Iseseisva töö väärtus ei piirdu aga kaugeltki ainult õppematerjali parema omandamisega tunnis. See tööviis arendab ka õpilaste mõtlemist ja annab neile iseseisva töö vilumusi, sest see nõuab iseseisvate üldistuste ja järelduste tegemist. Õpilastel ei ole sel juhul võimalik passiivselt vastu võtta õpetaja poolt «peenendatud» kontsentraati ega tahvlilt mehaaniliselt maha kirjutada sinna õpetaja või kaasõpilaste poolt kantud materjali. See tööviis sunnib iga õpilast aktiivselt töötama ja mõtlema, mida ei suuda tagada kuitahes oskuslik vestlus. Õpilaste iseseisva töö oskuse andmine on aga eriti vajalik uue koolisüsteemi puhul, kui suur osa 8-klassilise kooli lõpetajaid siirdub õhtukeskkoolidesse, kus mainitud oskus on eduka õppetöö eelduseks.

Paljud õpetajad märkisid, et õpilaste iseseisva töö võimed on puudulikud. Keerukamate ülesannete puhul avaldasid ka õpilased ise kartust, et nad ei saa hakkama. Nagu kogemused näitasid, kippusid nad oma võimeid alahindama. Tulebki rõhutada, et õpetaja, kelle esimene õpilastele antav iseseisev töö ebaõnnestub, ei tohi seda tööviisi

veel kõlbmatuks tunnistada, vaid ta peab kontrollima tööjuhatuse meetodilist külge ja arvestama, et mitmed raskused ning vead tulenevad õpilaste oskamatusesest ja kaovad edaspidise harjutamisega.

Iseseisev töö aitab parandada õpilaste kirjalikku väljendusoskust, samuti parandab see õpilaste suuliste vastuste loogilist külge, sest õpilastele antud konkreetset küsimused võimaldavad neil vastuseid sügavalt läbi mõelda ja ette valmistada. Üldse suhtutakse meil vahel õpilaste suulise kõne arendamisse ühekülgselt — arvatakse, et mida rohkem ja pikemalt saavad õpilased tunnis rääkida, seda parem. Sealjuures ei arvestata aga igakord, mida õpilane räägib: kas ta kordab mehaaniliselt õpikut või esineb iseseisva loogilise mõttekäiguga. Peame meeles pidama, et kõne ja mõtlemine on lahutamatu seotud ning viimase arendamine on esimesele tähtsaks eelduseks.

Peaaegu kõik õpetajad märkisid head distsipliini, mis valitses iseseisva töö ajal. See distsipliin on kõige loomulikum distsipliini liik — teadlik töödistsipliin.

Juhendis oli õpetajatele esitatud küsimus, milline oli õpilaste suhtumine iseseisvasse töösse. Üldiselt konstateerisid õpetajad õpilaste suurt huvi selle töö vastu. Lapsi haaras vaheldus töös, võimalus aktiivselt tegutseda. Paljudes tundides leiti, et kodus on nüüd vähem õppida. Selles peitub teatud oht: õpilastel võib tekkida illusioon, et nad on kõik olulise tunnis omandanud ja kodus pole vaja raamatut avadagi. See oht on aga hõlpsasti likvideeritav — kontrollimine järgmises tunnis annab õpilasele objektiivse kriteeriumi oma mälu hindamiseks.

Õpilaste suhtes on iseseisval töö tunnis terve rida positiivseid omadusi. See aga ei tähenda veel, et peaksime selle töövõtte ainuõigeks tunnistama ja teisi eitama. Selle võtte rakendamises näeme eelkõige vahendit õppemeetodite mitmekesisistamiseks, töö produktiivsuse tõstmiseks ja õpilaste vaimse töö aktiveerimiseks. Õpetaja peab õppemeetodite valikul otsustava tegurina arvestama, missugune meetod on õppimise psühholoogia ja kasvatustöö seisukohalt kõige tõhusam. Kui õpetajal on materjali huvitavaks jutustuseks või loenguks, siis valib ta selle meetodi. Kui õpikus on materjal esitatud raskepäraselt või seal esineb tarbetut programmivälisest materjali, siis näitab õpetaja oma suulise esituse kaudu õpilastele õige tee. Kui aga õpik ja õppevahendid võimaldavad õpilastele huvitavat iseseisvat tööd, siis valib õpetaja selle mooduse. Ka viimasel juhul on, nagu teistegi õppemeetodite puhul, tähtis õpetaja loov suhtumine oma töösse. Iseseisva töö rakendamine üksi ei garanteeri veel häid tulemusi. Ka seda töömoodust võib kasutada šablooniliselt ja kutsuda õpilastes esile tüdimuse ning tegelemise kõrvaliste asjadega. Iseseisev töö nõuab põhjalikku ja leidlikku tööjuhatust, mille koostamine võtab õpetajalt sageli rohkem aega kui jutustuse ettevalmistamine.

Õpilaste iseseisva töö rakendamisega suurenevad nõuded õppevahenditele. Vajame rohkem kaarte, katseriistu, ülesannetekogusid. Ja mis kõige tähtsam — on vaja sobivamaid õpikuid, mis sisaldaksid rohkem vastavaid ülesandeid, harjutusi ja küsimusi. Selle ülesande püstitas õpikule juba K. D. Ušinski, kes kirjutab: «Oma õpiku» («Rodnoje slovo» — I. U.) koostamisel ma just pidasingi silmas anda õpetajale võimalus panna samaaegselt iseseisvalt tööle mitmed lapsed või mitu

väikest klassi.»⁶ Hea õpik võiks siin teha tõhusat metoodilist eeltööd ja kergendada sellega õpetajate tööd. Eelkõige peab aga õpik vastama kõige primitiivsemale nõudele — olema selge ja arusaadav. Praegu on õpetaja nii mõnegi õpiku puhul vahendajaks, kommenteerijaks ja süstematiseerijaks õpiku ja õpilaste vahel, kusjuures õpilased ise ei oska õpikuga selle didaktiliste vigade tõttu midagi peale hakata. Üheks kõige drastilisemaks näiteks selle poolest on praegu kasutusel olev G. Fortunatovi ja A. Petrovski psühholoogia õpik.

Õpilaste iseseisva töö ulatuslikum rakendamine esitab suuri nõudeid eri ainete metoodikatele. Ei piisa sellest, et õpetajailt nõutakse selle tööviisi ulatuslikumat kasutamist edaspidi. Mitmesuguste iseseisvate tööde leidmine ja tööjuhataste koostamine nõuab palju fantaasiat ja rohkesti vaeva. On üsnagi loomulik, et õpetajad peavad oma pingutused liitma ja kasutama üksteise saavutusi. Seepärast on kogemuste vahetamine ja üldistamine sel alal eriti aktuaalne. See probleem ei tohiks puududa ühegi ainekomisjoni töös. Olemasolevad tööjuhatused tuleks koondada kooli metoodilisse kabinetti kasutamiseks kõigile selle aine õpetajatele. Eriti väärtuslik on see materjal noortele õpetajatele, kes alles alustavad oma tööd.

Seoses noorte õpetajatega kerkib üles eri probleem — juba pedagoogilised õppeasutused peaksid suuremal määral õpetama õpilaste iseseisva töö juhendamise metoodikat, vastava metoodikaga tundide andmine peaks saama kohustuslikuks kõigile praktikantidele.

Õpilaste iseseisva tööga seotud probleemid on küllalt tähtsad, et väärida kõigi õpetajate huvi ja tähelepanu.

⁶ K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, II kd., lk. 467.

Füüsika õpetamisest uues keskkoolis.

A. EMMO,

Eesti NSV Haridusministeeriumi füüsika ainekomisjoni liige.

Mõne lähema aasta jooksul peab meie üldhariduslik keskkool kujunema uut tüüpi kooliks — üldhariduslikuks polütehniliseks töökeskkooliks. Uues keskkoolis peab kasvama sugupõlv, kes astub juba kommunistlikku ühiskonda. Need eesmärgid seavad ka koolile nõuded, millest tingituna tuleb ümber korraldada kooli õppe- ja kasvatus-töö.

Nagu vana kool, nii on ka uus, reformitav keskkool kaheastmeline: esimese astme moodustavad I—VIII klass ja teise astme IX—XI klass. Esimese astme keskkoolid on kõik ühesuguse struktuuri ja õppeprogrammiga. Erinevused õppeplaanides ja -programmides on aga erinevate profiilidega keskkoolidel teisel astmel.

Füüsika õppimisel omandatud teadmiste teotub tehnika, seepärast on uues töökeskkoolis tähtis koht füüsika õpetamisel.

Järgnevas vaatlens kolme tähtsat tegurit, millest sõltub füüsika edukas õpetamine: füüsika programme, füüsika õpikuid ja koolide varustamist füüsika katseriistadega.

1. Füüsika programmid.

Füüsikat õpetatakse uues keskkoolis kuue õppeaasta vältel. Vastavatel õppeaastatel on planeeritud tunde nädalas järgmiselt: VI klassis 2 tundi, VII klassis 3 tundi, VIII klassis 2 tundi, IX klassis 2 tundi, X klassis 4 tundi ja XI klassis koos astronoomiaga 3 tundi.

Et õppeaeg keskkooli esimeses astmes pikeneb ühe aasta võrra, võrreldes endise seitsmeklassilise kooliga, siis on selles kooliastmes ka füüsika tunde rohkem. Selle arvel on laiendatud uue, 8-klassilise kooli füüsika programmi järgmiste teemadega: 1) mehaanilise liikumise liigid, 2) hääl, 3) haruvoolude tugevuse sõltuvus harude takistusest, 4) kolmefaasilise voolu mõiste, 5) valgus, 6) aatomi ehitus ja energia.

Missugustel kaalutlustel täiendati uue, 8-klassilise kooli füüsika programmi just eespool loetletud teemadega?

Et kõik õpilased ei lõpeta täielikku keskkooli, siis peab 8-klassilise kooli lõpetajal olema teadmisi, mis on vajalikud tootmistöös. Ei piisa mehaanika kursuses omandatud teadmistest sirgjoonelise liikumise kohta, vaid on vaja tunda ka kõverjoonelist liikumist ja pöörlemist, sest viimased liikumisvormid on tähtsad transpordis (auto- ja mootorrattasõit) ja tehnikas üldse. Õpilastel on vaja tunda võnkliikumist,

energia edasikandumist lainete kaudu ja olla tuttav mõningate hääleõpetuse elementidega. Programmi on võetud ka õhu niiskuse mõiste, sest selle tundmine on vajalik põllumajanduses töötajatele.

Tänapäeval ja eriti lähemas tulevikus on domineerivaks energiaallikaks elektrienergia, mispärast on selle õpetamiseks ettenähtud tundide arvu suurendatud 59-lt 81-le. Siin on programmi võetud teema «Haruvoolude tugevuse sõltuvus harude takistusest», mille käsitlemisel tuleb anda põhiline arusaamine sellest, kuidas voolutugevus kahes paralleelses harus sõltub kummagi haru takistusest ja kuidas hargmiku takistus sõltub üksikute harude takistusest.

VIII klassi programmi on võetud ka kolmefaasilise voolu mõiste, mille käsitlemisel pannakse peamine rõhk kolmefaasilise voolu kasutamisele tööstuses. Õpilasi tuleb tutvustada asünkroonmootori vooluvõrku lülitamise viisidega, võimaluse korral seda tegelikult demonstreerida või lasta õpilastel endil seda teha.

Optika osa (22 tundi) on võetud programmi sellepärast, et nii õpilased kui ka töötajad puutuvad väga tihti kokku mitmesuguste optiliste riistadega ja tegelevad fotograafiaga. Koolides on olemas mitmesugused projektsiooniseadmed, töötavad fotingid, milledest ka keskkooli esimese astme õpilased on huvitatud. Et õpilaste sellekohast huvi rahuldada, on vaja 8-klassilises koolis õpetada lihtsat optika kursust — eriti geomeetrist optikat, mis on selle kooliastme õpilastele täiesti jõukohane. Programmi lõpus on nõue anda lühike ülevaade aatomi ehitusest ja aatomienergia kasutamisest (8 tundi). Niisuguse ülevaate andmisel tuleb arvestada keskkooli esimese astme õpilaste arenemistaset.

Aja ja sobivate katseriistade vähesuse tõttu ei ole programmi võetud raadioside põhimõisteid.

Füüsika ainekomisjonil on koostamisel programmi projekt keskkooli teisele astmele. Et detailse füüsika programmi koostamine keskkooli teisele astmele pole ainekomisjonil veel lõpetatud, siis võib siin esitada ainult kavatsusi. Ainekomisjonil on kavatsus aja võitmiseks teha programmis mõningaid kärpimisi ja grupeerida teemad teisiti kui vanas programmis. Nii on kavatsus käsitleda mehaanikas kõiki Newtoni seadusi üheskoos, mitte aga laialipillatult nagu vanas programmis. Üheskoos tuleb käsitleda ka kõiki tehteid vektoritega: liikumisi, kiirusi, kiirendusi ja jõude. Programmist võiks välja jätta teema «Tahke keha omadused», milles esitatud materjali võib käsitleda koos jõu mõjudega — kehade deformatsioonide õppimisel. Programmist on võimalik kustutada järgmised teemad: «Gaasi temperatuuri muutumine paisumisel ja kokkusurumisel», «Kompressori töötamine» ja «Tooni laengu määramine».

Teaduse ja tehnika edusammud nõuavad aga programmi täiendamist uute teemadega. Füüsika ainekomisjoni arvates tuleks keskkooli teise astme programmi võtta kaks uut teemat: «Pooljuhid» ja «Kosmised kiired».

Nagu näitavad vastuvõtueksamid kõrgematesse koolidesse, on enamikul õpilastest vähe vilumusi füüsika ülesannete lahendamiseks. Ometi on teada, et just ülesannete lahendamisel tungivad õpilased füüsika probleemide olemusse ja tunnetavad sügavamalt füüsikas kehivateid seaduspärasusi. Õpetajad ja ka õpikute autorid ei omista füü-

sika ülesannetele küllaldast tähtsust. Õpetaja ise peab olema osav lahendama füüsika ülesandeid ja seda osavust arendama ka oma õpilastes. Piisaval arvul ülesannete lahendamist takistab nii õppetundide piiratud aeg kui ka sobiva ülesannetekogu puudumine. On vaja kogu, kus ülesanded oleksid järjestatud kasvava raskuse alusel ja kus iga peatüki alguses oleks konspektiivne ülevaade vastavast osast. Kasutades niisugust ülesannetekogu suudab õpilane enamiku ülesannetest lahendada iseseisvalt, mis tõstab ta huvi nende lahendamise vastu.

2. Füüsika õpikud.

Pikemat aega kasutavad meie koolid vene keelest tõlgitud A. Pjorõskini ja V. Krauklise füüsika õpikuid. VI ja VII klassile määratud õpikutes on seletused õpilastele enam-vähem ea- ja jõukohased, kuid seda ei saa öelda VIII—XI klassi õpikute kohta.

Üldiselt on õpikud üle kuhjatud näidetega tehnikast, mis jätab nähtuste füüsikalise külje varju. Seletused on formaalsed: uut mõistet seletatakse ainult defineerimise teel. Seega kujunevad füüsikalised suurused «suheteks», «korrutisteks» jne. Uue mõiste kujundamisel ei lähtuta mõõduühiku definitsioonist ega arvulistest näidetest, mis looks õpilastele selge ja konkreetse kujutluse suurustevahelistest seostest.

Õpikutes puuduvad ülevaatlilikud tabelid ühikutest ja nende süsteemidest (VIII ja X klassi õpikud), mis kergendaksid nendevahelistest seostest arusaamist ja nende meelespidamist. Vähe on toodud ülesannete lahendamise näiteid, kinnistavaid küsimusi ja ülesandeid peast vastamiseks. Ülesannete vähesus või koguni nende puudumine mõnede peatükkide juures ei lase õpilasi vajaliku põhjalikkusega õpitavasse probleemi süveneda ning põhjustab teadmiste formaalset omandamist, mistõttu õpilased pole võimelised lahendama ülesandeid. Seda viga aitab süvendada veel asjaolu, et õpikutes puuduvad juhendused kodus korraldatavateks füüsika katseteks ja vaatlusteks ning frontaalsseteks laboratoorseks töödeks koolis. Eriti teravalt annab see tunda VI ja VII kl. õpikutes.

Ka esineb õpikutes segadusse viivat ainekäsitlust. Näiteks tehakse VIII klassi õpikus vahet kaalu- ja jõuühikute vahel, nagu oleksid kaal ja jõud erinevad suurused. Toetudes didaktika printsiibile — kergemalt raskemale — on mehaanika õppimist õigem alustada staatika elementidega, seejärel käsitleda kinemaatikat ja siis alles dünaamikat, mitte aga selles järjekorras, nagu on esitatud õpikus. IX klassi õpikus on segaselt käsitletud kõverjoonelisel liikumisel kehale mõjuvat jõudu. Samas õpikus pole selgitatud erinevust mõistete *hääle tugevus* ja *valjus* vahel. Õpikus pole käsitletud hüdro- ja aerostaatikat, mis juba paar aastat on programmis.

Aine käsitlemise järjekord on X klassi õpikus segi paisatud. Elektrivoolu läbi vedelike ja gaaside käsitletakse korduvalt, mis raiskab palju aega. Ka on nimetatud küsimuse käsitus pinnaline. Õpikus ei anta magnetvoo ühikuid ega tehta vahet magnetvoo tiheduse (B) ja magnetvälja tugevuse (H) vahel. Siinjuures ei anta suurustevahelelisi seoseid ega tooda selgitavaid arvulisi näiteid, mistõttu peatükkide «Magnetväli ja elektromagnetiline induktsioon» ja samuti «Vahelduvvool» sisu ei muutu õpilastele õpiku materjali põhjal arusaadavaks.

Õpiku lõpus leidub üsna suur hulk vigaseid vastuseid ülesannetele (VIII kl. harjutus 32 nr. 10; IX kl. harjutus 43 nr. 3; harjutus 51 nr. 4, harjutus 71 nr. 1).

Enne kui praegused füüsika õpikud koolides kasutamisele võeti, saadeti makett paljudele õpetajatele ja ka pedagoogilistele instituutidele arutamiseks ning paranduste tegemiseks. Üks eksemplar saadeti ka Tallinna Pedagoogilisele Instituudile. Nimetatud eksemplar koos hulga parandusettepanekutega saadeti õigeaegselt tagasi, kuid soovitatud parandusi ei arvestatud üldse. Võib arvata, et parandusi tehti õpiku maketi iga eksemplari lugemisel (neid eksemplare trükiti arvult 500), kuid maketis olnud vead esinevad õpikutes ja nende kordustrükkides.

Uues keskkoolis, kus füüsika osatähtsus kooli õppeainete seas tõuseb, vajavad õpilased eriti häid ja vigadeta füüsika õpikuid.

Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimees sm. A. Müürisepp ütles oma kõnes Eesti NSV Ülemnõukogu V koosseisu I istungjärgul, et meie koolide õpikutesse paigutatagu kohalikku, meie oludele vastavat materjali. On arusaadav, et seda nõuet suudavad täita ainult kohalike autorite poolt koostatud õpikud, mitte aga tõlkeõpikud. Nõukogude Eestis on saavutusi, millest tuleb õpikus kirjutada: siin on ehitatud ja on ehitamisel elektrijaamu (Narva hüdroelektriijaam, Balti soojus- elektriijaam jt.). Meil on rahvamajanduses tähtsal kohal meresõit ja ka palju muud, mis peegeldugu füüsika õpikus.

Originaalõpik on veel seetõttu vajalik, et meie kooli õppeplaan ja järelikult ka füüsika programm on erinevad Vene NFSV-s kehtivatest.

Kohalike autoritega on õpetajatel võimalik luua tihedamat kontakti, mis soodustab vigade kiiret kõrvaldamist kordustrükkidest. Tõlkimisel tekib paratamatult ka keelekonarusi, mida originaalõpikus oleks tunduvalt vähem.

Füüsika kui teaduse sisu suur ulatus ja füüsika-alaste teadmiste laialdane rakendamine tehnikas teeb õpikusse paigutatava materjali valiku küllaltki keeruliseks.

Mida peab sisaldama füüsika õpik?

Õpiku materjal peab olema esitatud süstemaatiliselt. Keel olgu selge ja arusaadav, seletus teatava klassi õpilaste eale ja arengule vastav. Aine esitusega kaasneva selgitavad joonised ja katsede kirjeldused. Füüsikalise mõiste sisu avamisel ei piisa formaalsest defineerimisest, vaid tuleb anda kujundatava suuruse mõõduühik ja uue mõiste seos varem tuntud mõistetega. Selgituseks on vaja lahendada lihtsaid ülesandeid.

Õpitud materjalist arusaamist süvendavad õpiku küsimused ja ülesanded, mida tuleb esitada süstematiseeritult, minnes lihtsamatelt keerulisematele.

Õpikusse olgu paigutatud juhendused nii laboratoorsete tööde kui ka õpilaste koduste katsete, mõõtmiste ja vaatluste korraldamiseks. Leidugu teatmeid füüsika ja tehnika ajaloost, leidurite elust ja tööst, loodusnähtuste kirjeldusi ja olukirjeldusi tootmisettevõtetest. Viimased ei ole õpilastele kohustuslikud, vaid need on määratud huvi äratamiseks füüsika vastu ja õpilaste silmaringi laiendamiseks. Antagu ka ülevaatlilikud tabelid mõõduühikute süsteemidest ja toodangu lühikokkuvõtte füüsika seadustest ning õpitud valemitest. See kergendab õpiku kasutamist ülesannete iseseisval lahendamisel.

Et muretseda meie koolidele kõrgeväärtuslikke füüsika õpikuid, tuleb tegelikel õpetajail, kellel on selleks küllaldaselt teadmisi ja kogemusi, asuda õpikute koostamisele. Seda on soovitav teha kollektiivselt, mis vähendab vigade tekkimise võimalust. Parematest õpiku makettidest on võimalik valida kõige sobivam koolides kasutamiseks.

3. Koolide varustamisest füüsika katseriistadega.

Füüsikat ei saa edukalt õpetada, kui koolil on selleks nõrk materiaalne baas, mis lubab füüsika õpetajal ainult mõnda füüsika nähtust või seaduspärasuse kehtivust katse abil illustreerida. Valdavas enamikus koolides ei saa õpilased katseriistade puudumise või nende vähese arvu tõttu teha laboratoorseid töid. Ometi on igale füüsika õpetajale selge, et õpilane omandab kindlad teadmised ning katse- ja mõõduriistade käsitsemise oskuse just laboratoorsete tööde tegemisel. Füüsika uue programmi projekti seletuskirjas on rõhutatud, et juhul kui katseriistade vähese arvu tõttu pole võimalik laboratoorseid töid teha «ühisel frondil», siis võib neid organiseerida «praktikumi» korras, mille puhul õpilased tõhusalt kordavad läbivõetud õppematerjali. Kahjuks ei tehta suures hulgas meie vabariigi koolides laboratoorseid töid ei ühel ega teisel viisil.

Kuidas on meie vabariigi koolid varustatud füüsika katseriistadega? Viimase 10 aasta jooksul on Tallinnas asuv õppevahendite baas-kauplus müünud koolidele füüsika õppevahendeid 3,5 miljoni rubla eest ja kinoseadmeid 3,4 miljoni rubla eest. Osa Lõuna-Eesti koole on end varustanud Pihkva õppevahendite baas-kaupluse kaudu, mille tõttu kasutatud summa on tunduvalt suurem. Neist arvudest võiks järeldada, et koolid on füüsika katseriistadega rahuldavalt varustatud.

Vaadates mis tahes kooli füüsika katseriistade nimekirja füüsika õpetaja pilguga, selgub, et olemasolevate katseriistade koguga ei saa siiski rahuldavalt teha laboratoorseid töid. Suurimaks veaks on asjaolu, et katseriistu on muretsatud juhuslikult. Näiteks oli 1958. a. Abja Keskkoolis laboratoorseteks töödeks 1 keemiline termomeeter, 2 ampermeetrit, 2 voltmeetrit, kuid puudusid akumulaatorite patareid, dünamomeetrid, koormiste komplektid ja statiivid, taskulambikesed alustel, reostaadid, lülitid jne. Mis tähtsus on siin kahel voltmeetril ja kahel ampermeetril, kui puuduvad elektrivoolu allikad ja teised vooluringi koostamiseks vajalikud detailid?

Tihti puuduvad koolil lihtsad ja odavad, laboratoorseteks töödeks vajalikud katseriistad. Koolil on küll radioola ja televiisor, kuid pole ühtegi dünamomeetrit ega akumulaatorit. Säärane olukord on Kilingi-Nõmme Keskkoolis. Ka Nuia Keskkoolis on heli-kitsasfilmi aparaat ja raadiovastuvõtja, kuid pole õhupumpa, akumulaatorite patareid, on üksainus keemiline termomeeter, üks toatermomeeter, üks ampermeetrit jne. Parem pole olukord ka Tallinna ümbruse koolides. Nii puuduvad Maardu Keskkoolis akumulaatorite patareid, termomeetrid, kooli-statiivid jms.

Üldiselt näib, et meie vabariigi koolides on kõige suurem puudus akumulaatorite patareidest, termomeetritest ja dünamomeetritest.

Meie vabariigi koole varustab kõigi õppevahenditega Tallinnas asuv Vene NFSV Haridusministeeriumile alluv õppevahendite baas-

kauplus. Kuid mitmete asjaolude tõttu ei suuda baas-kauplus koole õppevahenditega rahuldavalt varustada.

Üks halva varustamise põhjusi peitub selles, et baas-kauplus ei tunne koolide vajadusi teatavate õppevahendite järele ega saa neid siis ka tellida. Et antud puudust vältida, talitas näit. Harju rajoon järgmiselt. Vastavalt rajooni koolide vajadustele andis ta baas-kauplusele tellimuse aastaks ette. Sedamööda, kuidas kauplusse saabus õppevahendeid, varustas see ka Harju rajooni, kes need omakorda saatis koolidele laiali. Seega välditi nähtust, et koolid saavad juhuslikke ja neile mittevajalikke katseriistu. Ka teistele rajoonidele tuleb soovitada talitada Harju rajooni eeskujul.

Mitmes meie vabariigi koolis on konstrueeritud häid ja originaalseid katseriistu. Nende kirjeldused ja joonised palutakse saata Eesti NSV Haridusministeeriumi füüsika ainekomisjonile, et neid võiks esitada tootmiseks.

Füüsika õpetajate kokkutulekul on kõneldud füüsika katseriistade parandamise võimaluste loomisest. Ainekomisjon on seda küsimust uurinud ja leidnud, et katseriistu võiks parandada mõni tööstuskombinaat. Kahjuks läheb aga katseriista parandamine sel teel sageli rohkem maksma kui uus katseriist. Baas-kaupluses on müügil niisuguseid katseriistade osi, mis kergesti võivad puruneda või töötamiskõlbmatuks muutuda, nagu mõjuelektrimasina kettad, leideni purgid jm. Seega on lihtsam osta baas-kauplusest vigase detaili asemele uus ja see omal jõul paigutada katseriistas õigele kohale.

Olemasolevaid kaubastamistingimustel on võimalik varustada koole vajalike katseriistadega küllaltki rahuldavalt. Seda näitavad mõnede koolide kogemused, nagu Tallinna XX Keskkool, Rapla Keskkool, Tapa Keskkool, Loksa Keskkool jt., kus saab demonstreerida vajalikke katseid ja teha laboratoorseid töid. Tähtsat osa etendab seejuures koolidirektori ja füüsika õpetaja suhtumine katsete korraldamisse. Tundub, et mõned füüsika õpetajad ei hinda küllaldaselt füüsika katseriistade tähtsust õppetöö kvaliteedi tõstmisel. Nad ei taha tegelda katseriistadega ega laboratoorsete töödega, mis suurendab nende töökoormust, eriti siis, kui ei saa praktikumi korras tehtavate laboratoorsete tööde riistu alaliselt laudadele jätta, vaid neid tuleb vahetunni ajal kas laudadelt koristada või laudadele välja panna. Füüsika õpetajatel tuleb otsustavalt lahti öelda passiivsest hoiakust katsete demonstreerimise ja laboratoorsete tööde korraldamise suhtes.

Füüsika praktikumi korraldamisega keskkooli teisel astmel suureneb õpetaja töökoormus veelgi praktikumi jaoks kirjalike tööjuhataste koostamise ja paljundamise näol. Sellest tööst vabaneks õpetaja, kui tööjuhataisi õpilastele trükitaks küllaldaselt arvul, nii et neist jätkuks kõikidele koolidele ja õpilastele. Mõned Tallinna õpetajad on koostanud füüsika praktikumiks tööjuhatused VIII—XI klassile, kokku 60 töö kohta. Nendest töödest piisab igale koolile sobiva valiku tegemiseks. Tööjuhatused ootavad juba pikemat aega trükkimist, on vajalik, et need jõuaksid koolidesse enne uue õppeaasta algust.

Käesolevaga puudutasin kolme olulisemat probleemi. Nende edukast lahendamisest sõltub koolireformiga seotud ülesannete täitmine füüsika õpetamisel.

*Koolist, keelevormist ja keeleveast.**

E. VÄÄRI.

Uus koolisüsteem toob suuri muudatusi ka eesti keele õpetamisse. Seni toimus õpetamine kahes kontsentris: V—VII klassini ja VIII—X klassini, kusjuures XI klassis oli ühenduses kirjanditega võimalik teha veel stiiliharjutusi ja mõnel määral isegi keelt ravida.

Radikaalne ümberkorraldus muudab otsustavalt eesti keele õpetamist üldse. Nooremas astmes ei saa loota, et vanemas astmes oleks midagi võimalik süvendada, samal ajal pole õpilaste ea tõttu võimalik nooremas astmes õpetada emakeelt kui süsteemi selle kogu mitmepalgelisuses, mistõttu tuleb suuri lootusi panna õpilaste mehaanilisele mälule. Õpilaste mõtlemisvõime pole teatavasti V—VIII klassis veel nii arenenud, et suudetaks luua vajalikke seoseid muutkondade, sõnaliikide, lauseanalüüsi jt. loogilist mõtlemist nõudvates probleemides. See kõik nõuab uute metoodiliste võtete rakendamist, oskuslikult koostatud õpikuid ja ka uut, seni väljatöötamata metoodikat valdavaid eesti keele õpetajaid.

Eesti keele tundide arvu vähenemisega ja teise kontsentri likvideerimisega tekkivaid puudujääke õpilaste teadmistes ei tohi kunstlikult varjata sel teel, et raskemaid keelendeid enam vigadeks ei loeta. Selline viimasel ajal levima hakanud arvamus pole millegagi põhjendatud. Küll aga on igati õigustatud vaieldavate probleemide puhul jätta parandused vigadeks lugemata, kuigi õpetaja peaks alati eelistatavaid vorme propageerima, põhjendama ja töödesegei sisse parandama. Selles suhtes on suunavaks J. Valgma kirjutis «Mida õpilaste kirjatöodes veaks ei tule lugeda»¹. Autor on täiesti õigel teel, kui ta soovib iga vea puhul selgitada selle raskust, seega vaadelda eksimust diferentseeritult, samuti on õige suunata peatähelepanu halvale keelelisele väljendusele laiemas mõttes, mitte aga üksnes morfoloogilistele ja süntaktilistele pisieksimustele. Tuleb teha tõepoolest kõik, et õpilased suudaksid kasutada emakeele rikkusi maksimaalselt oma mõtete edasiandmiseks, sest mõttemaailma rikkus ja täpsus on ju otseselt seotud keelelise rikkuse ja täpsusega. Järelikult tuleb kõikjal ning alati hukka mõista emakeele kui inimese mõtlemise arendamise osa alahindavaid tendentse, mida praktikas võib siin-seal tähele panna.

Õpilaste keelelise taseme hindamine on aga lahutamatu seotud õigekeelsuse ning eesti keele normeerimisega üldse. Nagu teada, valitses mõnikümmend aastat tagasi mitu suunda (keeleuenduslik,

* Avaldatakse mõttevahetuse korras.

¹ «Nõukogude Kool» nr. 4, 1959, lk. 273—281.

keelekorralduslik), normid olid muutuvad, leidus palju rööbikkeelendeid jne. Eesti keele teadliku arendamistöö tulemusena on nendest raskustest üle saadud. Meie keel vastab igati kaasaja elu nõuetele ning on täisväärtuslikuks suhtlemisvahendiks elu kõigis sfäärides. Keel aga on sealjuures arenev ühiskondlik nähtus, mille kohta ei saa kunagi öelda, et ta on lõplikult fikseeritud. Seda kinnitavad väga ilmekalt inglise ja prantsuse keel, milles häälikuline struktuur on niivõrd muutunud, et esineb vastuolu hääldamise ja muutumatuks jäänud kirjapildi vahel. Mõnel määral liialdatud normeerimist ning eesti kirjakeele arenemist takistavaid tendentse võib tähele panna ka tänapäeva eesti keeleteaduses. On levinud arvamus, et kõik peab olema tingimata normeeritud. Aga kas selles töös pole esinenud juhuslikkust, subjektiivsust, arenemistendentside ignoreerimist? Kindlasti on, kuid selle tunnistamine nõuab normeerijailt teatud mehisust, et teha uusi otsuseid.

Normeerimine on ortograafia, samuti sõnade muutmise alal õigus-
tatud, sest ei saa lubada vorme *lõppeb, kukked, pesesin, revanšš, tuššiga* õigete *lõpeb, kuked, pesin, revanš, tuššiga* asemel. Ka sõnade tähenduse alal on nüansid väga olulised, seega tuleb vahet teha sõnapaaride *õigesti — õieti, oma — enda, peale — pärast, järele — järgi, seisma — seisnema, eesmärk — siht, rahvuslik — natsionalistlik, partei — fraksioon* jt. puhul, sest mõtte täpsus ja selgus on keeles suureks vooruseks.

Aga kas oli normeerimisel mõtet, kui tunnistati olematuks rida süsteemi mahtuvaid keelendeid, nagu *käskma* (*mina käsen, käksin, käsknud, kästud, kästakse*; vormid on moodustatud analoogiliselt sõnaga *laskma*), *käsitlema* paralleelvormid (*käsitella, käsitelnud, käsitellakse, käsiteldud*), *vähi* (*vähja, vähja, vähjasse* e. *vähja*) jt. Saavutati vaid lakkamatud vigade allikad ja ahendati keelt. Milleks oli vaja kirjakeelest välistada vorme *hää ~ pää*; kuigi neist moodustatud vormideta *pähe, häid, päid* ei saa läbi. Tekib küsimus: kas meie keeleteaduses pole aruka normeerimise asemel satutud mõnikord ka hasart?

Praktika kinnitab seda küll, sest vabariigis pole ühtki väljaannet ega teost, milles oleks absoluutselt kinni peetud ametlikest õigekeelsusnormidest. Selliste «vigase» keelega teoste hulka kuuluvad ka Eesti NSV TA ja Tartu Riikliku Ülikooli väljaanded, kõnelemata Eesti Riikliku Kirjastuse, Eesti NSV Haridusministeeriumi jt. väljaannetest. Oleks seega ülekohtune nõuda õpilastelt seda, milleks keeleteadlased pole ise suutelised. Öeldust aga ei tohi järeldada, nagu võiks õpilastel lubada kirjutada suva järgi. Palju olulisem oleks mõelda sellele, kuidas luua kindlam sild keele normeerijate ja üldrahvaliku keele vahele, mis ei tähenda kaugeltki igasuguste juhuslike tendentside arvestamist, kuid suuremat avarust ja head tahet meie keele rikkuste säilitamisel ja suurendamisel oleks lausa õigus loota.

J. Valgma artiklit lähemalt jälgides tekib paratamatult soov mõnes osas lisanäiteid tuua või vastu vaielda. Nii käsitletakse ilmekalt suure ja väikese algustähe puhul sisulist erinevust, mis sõltub suurest või väikesest algustähest, kuid toodud näidete puhul (*läti küla ~ Läti küla, soome tööline ~ Soome tööline*) ei saa ju veaks lugemata jätta suure tähe tarvitamist väikese asemel, sest konteksti järgi on ikkagi võimalik otsustada ühe või teise kasuks. Õpilase loogilisele mõtlemisele

tuleb siiski jätta mingisugunegi osa, sest vähe on sellest, kui üksnes selgeks tuupida, et niisugused ja niisugused sõnad tuleb kirjutada suure algustähega ja vastupidi. Küll on aga õige veaks mitte lugeda tõepoolest vaieldavaid *ameerika imperialism* ~ *Ameerika imperialism*, samuti ka saksa *fašism* ~ *Saksa fašism*, *inglise kolonialism* ~ *Inglise kolonialism*, *prantsuse armee* ~ *Prantsuse armee* jt. Mis puutub asutuste nimetustesse, siis ei suuda siin orienteeruda ka õpetajad, mistõttu tuleks üsna põhjalikult kaaluda, kuidas koolipraktikas seni toimida, kuni küsimus keeleteadlaste ringis saab selgeks.

Sõnade kokku- ja lahkukirjutamise alal on kirjutises toodud väga ilmekaid näiteid ning on juhitud tähelepanu «Väikese õigekeelsuse sõnaraamatu» (Tallinn, 1953) ebakindlusele antud küsimuses. Tuleb arvata, et suures õigekeelsus-sõnaraamatus on kasvuraskustest üle saadud ja J. Valgma poolt ebakindlate juhtumite all toodud näited viidud põhireegli alla, seega *algebraõpik*, *geoloogiaprofessor*, *ajaloo dotsent* jt. Praktikast on ajalehed «Rahva Hääli», «Edasi», «Tartu Riiklik Ülikool» jt. seda moodust juba edukalt kasutanud. Seega tuleks kokkukirjutamist hakata tõsiselt juurutama, kuigi ka lahkukirjutamist tuleks kindlasti veel mõnda aega lubada.

Täiesti lahtiseks tuleb jätta *nud-*, *tud-*, *v-*kesksõna ja *mata-*vormi kirjutamine nimisõna ees, kui seda saab vaadelda nii nimisõna kui ka tegusõna juurde kuuluvana, näit. «koosoleku poolt *vastuvõetud* otsus oli üksikasjaline» (missugune otsus?), «koosoleku poolt *vastu võetud* otsus oli üksikasjaline» (kelle poolt vastu võetud?).

Tõsist kahtlust äratavad aga juhtumid *soojaks kõetud* (*soojakskõetud*) kontoriruum, *puhtaks pestud* (*puhtakspestud*) pesu, *kuivaks väänatud* (*kuivaksväänatud*) särk, *puruks käristatud* (*purukskäristatud*) pilvelindid, mille puhul on õigem ikkagi lahkukirjutamine, sest tegemist pole ju abimäärsõnadega. Sõnade morfoloogiline ilme on toodud näidetes täiesti selge (*kuivaks*, *soojaks*, *puhtaks* on ainsuse saav kääne, *puruks* on määrsõna) ja ka süntaktilises funktsioonis pole mingit ebaselgust, sest kütmisel läheb kontoriruum soojaks, pesu läheb pesemisel puhtaks jne. Kesk sõnadele eelneva sõna (peale abimäärsõna) kokkukirjutamise laiendamine igasugustele teistele juhtumitele pole millegagi põhjendatud ja tooks juurde uusi erandeid, milleks on aga vaevalt vajadust. Seega oleks õige kirjutada toodud sõnapaarid lahku, nagu seda on ikka tehtud (*valgeks lubjatud* sein, *hangeks tuisanud* lumi, sõna *teisiti kirjutamine*, *viimati mainitud* juhtum jne.).

Et instruktiivi kokku- ja lahkukirjutamine on diskussiooni all, siis tuleb muidugi ära oodata lõplikku lahendust, sest senised ettepanekud ei näi probleemi rahuldavalt lahendavat.

Väga tervitav on arvsõna + nimisõna osastavas käandes (alused) puhul öeldise lubamine nii ainsuses kui ka mitmuses. Seni pealesurutud mitmus ei ole ennast õigustanud, mistõttu oleks tõepoolest vajalik eriuurimus olemasolevate tendentside selgitamiseks laiemas ulatuses ja võib-olla osutub vajalikuks pöörduda lõplikult ainsuse juurde tagasi. Praeguses kooligrammatikas² fikseeritud reegel on ikkagi ainult esialgne, lahendamata probleemi lõplikult, mistõttu tuleks

² N. Remmel, J. Valgma, E. Riikoja, Eesti keele grammatika keskkooli VIII—X klassile, Tallinn, 1957, lk. 152—153.

lubada «kümme õpilast õpib ~ õpivad koos füüsiakat», «viis raamatut lebas ~ lebasid laual», «kaks silma vaatas ~ vaatasid tähelepanelikult».

Omaette tõsiseks probleemiks on tüüpsõnade määramine. Harilikult näevad õpetajad ja õpilased palju vaeva tüüpsõnade selgeksõppimisel ja tüüpide määramisel VIII klassis — ja näibki, et edu on saavutatud. Kui õpitud aga kontrollida järgmistes klassides, siis ilmneb, et peale ähmase kujutluse tüüpidest pole keskpärasel õpilasel midagi meelde jäänud. Tüüpsõnad on tõelisteks abimeesteks üksnes väga headele õpilastele, kes muudavad sõnu ka ilma nendeta enam-vähem õigesti, nõrgemad õpilased aga määravad peaaegu eranditult tüüpsõnu alles pärast sõna käänamist või pöörämist, seega formaalselt. Kuidas talitada edaspidi? On avaldatud arvamist, et tuleks välja otsida kõik raskusi tekitavad sõnad, need järjekindla harjutamise abil selgeks teha — ja vigu võib-olla enam ei esinegi. Selline näiliselt edu töötav seisukoht on aga sügavalt ekslik, sest emakeele õppimise eesmärgiks pole üksnes rahuldav õigekeelsuslik tase; emakeelel on suur üldhariduslik tähtsus õpilaste maailmavaatelistele ja esteetilistele veendumustele kasvatamisel, loogilise mõtlemise ja süsteemikindluse arendamisel. On ju iga keel esmajoones ikkagi keeruline ajalooliselt kujunenud süsteem, mille mõistmine aitab ühtlasi aru saada ka õpitavate vormide reeglipärasusest ja õigsusest. Niisiis — keele kui süsteemi õpetamisest ei tule mingil juhul loobuda, kuigi võiks tõsiselt kaaluda, kas tüüpsõnade mehaanilisest määramisest on kasu. Kindlasti oleks positiivsem, kui õpilane suudaks määrata käändkonna, tüüpkonna ja viimase tunnused. Üksnes analoogiliselt sõna leidmine on veelgi suurem formaalsus kui tüüpsõna mehaaniline määramine, sest sõna *sepp* puhul on analoogiliselt käänduvaks sõnaks harilikult *lepp*, *mapp* puhul *kapp*, *kont* puhul *iont*, *hammas* puhul *lammas* jne., seega häälikuliselt enam-vähem kokkulangevad sõnad. Viimasest ongi tingitud see, et tehtud katsete puhul määrasid õpilased *või* puhul *käi* ja *pai* puhul *sai* analoogiliselt käänduvaiks sõnadeks. Teadlikkus tüübi tunnustest on igatahes peaaegu täiesti välistatud.

Ka lauseanalüüsil on asendamatu osa õpilaste loogilise mõtlemise arendamisel. Kuni lauseõpetus on IX klassi programmis, tuleb seda kasutada maksimaalselt mõtlemisvõime arendamiseks, kusjuures oluline on süsteem, vähem olulised aga nüansid seoses vaieldavate modaalsõnade, määruse liikidega jne. Lauseõpetuse osatähtsust õigesti hinnates püüab J. Valgma lugejat veenda, et õpilane pole võimeline *olema*-verbi öeldiseks pidama. Tegelikult aga teeb õpilane seda ilma igasuguse raskuseta, kui ta teab kõige elementaarsemat, nimelt et öeldiseks on tegusõna pöördeline vorm. Üksnes järjekindel mõjustamine õpetaja poolt võib õpilast sundida üsna loogilisest tõest loobuma ja omaks võtma *olema* kui täisväärtusliku tegusõna eitamist. Milleks see on aga vajalik, jääb täiesti arusaamatuks, vahest üksnes «Keeles ja Kirjanduses»³ toimuv mõttevahetus heidab sellele pisut valgust.

Lauseõpetuse teiseks väga suureks ülesandeks on õpilaste stiilitunde kasvatamine, kirjajahemärkidega tutvustamine ja vastavate reeglite õpetamine. Selles osas on aga suuri puudujääke, sest kuni analüüsi tehakse üksnes analüüsi pärast ning süüvitakse lauseõpetuse pisiküsi-

³ Vt. V. Lehari, Viimaseid süntaksialaseid kirjutisi lugedes, «Keel ja Kirjandus» nr. 6, 1959, lk. 361—362.

muste rägastikku ega rakendata teadmisi praktikasse, s. o. lausete koostamisse, seni ei parane karvavõrdki õpilaste stiil ning väljenduslaad. Laused algavad endiselt sidesõnadega, asesõnad *tema* ja *see* korduvad igas lauses mitu korda, laused on poolikud või sisaldavad mõttetühikuid, kirjavihemärke pannakse juhuslikult jne. Kindlasti on õigem anda õpilastele väga selge ning ülevaatlik lauseanalüüsi skeem, kuigi see jääb mõnes osas skemaatiliseks või on vastuolus ühe või teise teadlase keerulise ja vastuolulise süsteemiga, kuid selle arvel säästetud aega saaks edukalt rakendada just lausete moodustamise ja mõtete järjestamise probleemidele. Kas pole meie üheks suurimaks veaks olnud tahe õpilastele selgeks teha kõike seda, mida me teame ise, kuid samal ajal unustame, et see, mis meile tundub lihtsana, võib õpilasele olla liiga raske ning praktilise väärtuseta. Lauseanalüüsi põhialused tuleks kooli jaoks lähemal ajal välja töötada, kusjuures võib aluseks võtta suhteliselt kõige lihtsama süsteemi. Pärast selle omandamist aga oleks tarvis pöörata kogu tähelepanu lausestusele ning stiilile.

*

Eelnenud lühikesest käsitlusest peaks selguma, et teatud vormi, puudujäägi või vääratuse lugemine veaks või mitte ei tohiks sõltuda ühe või kahe teadlase või pedagoogi subjektiivsetest mõttemõlgutustest. «Nõukogude Koolis» tõstatatud probleem on igati aktuaalne, mistõttu tuleks jõuda võimalikult positiivsemale lahendusele. Selleks tuleks mõttevahetust veelgi laiendada ja avaldada sõnavõtte, seejärel aga koostada mõtteavalduse materjale arvestades ja põhjalikult kaaludes Eesti NSV Haridusministeeriumi eesti keele ja kirjanduse ainekomisjoni poolt loetelu juhtudest, mida ei tule õpilaste kirjatöodes vigadeks lugeda, seejärel loetelu läbi arutada laiemas kollektiivis koos Eesti NSV Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituudi, Tartu Riikliku Ülikooli eesti keele kateedri, Tallinna Pedagoogilise Instituudi, Eesti Riikliku Kirjastuse jt. õigekeelsusega tegelevate asutuste esindajatega. Viimistletud loetelu võiks anda trükki ja saata õpetajaile teadmiseks. Et keeles toimub pidevalt muutusi, mistõttu võivad ilmnedu uued tendentsid, siis võib mõnigi paralleelsus osutada peagi ülearuseks. Seetõttu tuleks loetelu igal aastal läbi vaadata ja uue õppeaasta alguses koos programmiga õpetajaile parandatud kujul kätte saata.

Taolise loetelu olemasolu ei tohi aga õpetaja pingutusi õpilase keele ning stiili parandamisel kuidagi nõrgendada. Õpetaja on endiselt kohustatud arvestama kõiki õigekeelsusnorme (kui need pole vaieldavad või vigased!), parandama vähem soovitatavad vormid tööddest välja (neid vigadeks lugemata). Teatud praalleelsuse sallimine on üksnes keele arengu tunnistamine, kuid see ei tohi muutuda keeles esinevate igasuguste tendentside arvestamiseks ning eesti keele õpetaja töö näiliseks kergendamiseks, sest kirjakeele tugevus seisneb ikkagi eeskätt tema ühtsuses ning üldrahvalikkuses.

Eksimustest stiili põhinoete vastu.

Dotsent B. SÖÖT.

Igasuguste tekstide parandamisel on nõutav, et peale puhtkeeleliste vigade kõrvaldamise taotletaks ühtlasi sõnastuse mõtte- ja tundesisu edasiandmise täpsust, tabavust, asjalikkust, selgust, lühidust, loomulikkust, puhtust, heakõla. Eksimusi selliste põhinoete vastu nimetatakse stiilivigadeks. Õpetajaile, toimetajaile jt. teeb just stiilivigade parandamine kõige rohkem «peavalu». Koolides minnakse seetõttu kirjandite parandamise kõige kergema vastupanu teed — kriipsutatakse stiilivead alla või märgitakse lainelise joonega äärele, ja sellega küsimuse lahendamine vahel piirdubki. Milles aga viga konkreetsetl seisneb ja mida tuleks teha selle vältimiseks, jääb küsitavaks. Hea on, kui lisatakse märkusi vea laadi kohta, kuid need jäävad enamasti üldsõnalisteks ning aitavad autorit liiga vähe. Ainult üksikud õpetajad võtavad endile kirjandite keelevigade parandamise kõrval ka teksti täieliku redigeerimise ülesandeid.

Kogemused on näidanud, et raskused tekstide redigeerimisel on edukalt ületatavad ainult kõige sagedamini esinevate stiilivigade üksikasjaliku tundmaõppimise kaudu. See on üsna ulatuslik ning mitmekesine stilistika ala, mis on väga tihedalt, otse lahutamatult seotud lauseõpetusega, mida aga seni eesti süntaksi õpikud¹ ei ole käsitletud. Samuti on sellega liiga vähe tegelnud ilukirjanduslike nähtusi käsitlev stilistika. Vene keeles on viimaseil aastail ilmunud stiilivigade parandamise ning tekstide redigeerimise õpikuna ning harjutustikuna teedrajavad teosed N. N. Nikolskilt¹. Eesti keeles on varem stiilivigu lühidalt käsitletud ainult õpilaskirjandite, praegu juba suurelt osalt vananenud materjalide põhjal.² Küsimus puudutab eluliselt aga tekstide redigeerimise kõiki alasid. Seetõttu teeme allpool katset jälgida tüüpilisemaid stiilivigu kättesaadava mitmekesise materjali põhjal.³ Arusaadavalt tuleb seejuures esialgu piirduda ainult peamiste joonte käsitleusega.

Paljud suured realistid, nagu Stendhal, A. Puškin, G. Flaubert, L. Tolstoi, A. Tolstoi jt., on pööranud oma loomingu erilist tähelepanu

¹ Н. Н. Никольский, Учебное пособие по стилистике и литературному редактированию, Москва, 1954. (Выпуск первый.)

Н. Н. Никольский, Учебное пособие по стилистике и литературной правке, Москва, 1956. (Выпуск второй.)

² B. Söö t, Kirjandiõpetuse põhijooni, Tartu, 1936, lk. 29—43.

³ Vigade põhiline näitematerjal on võetud, allikat ja autorit märkimata, kirjandeist, publitsistikast, ilukirjanduslikest teoseist; üksikud näited on laenatud N. N. Nikolski eespool märgitud teoseist ja tähistatud viitega (N.).

mõtte- ja tundesisu edasiandmise täpsusele. A. Puškin rõhutas: «Täpsus ja lühidus — need on proosa esmajärgulise tähtsusega väärtused.» Stendhal sai lääne-euroopa kriitilise realismi üheks silmapaistvamaks esindajaks suurelt osalt just samade omaduste järjekindla taotlemise tõttu. Töötades teose kallal «Napoleoni elu», märkis Stendhal 21. veebr. 1837. a. päevikusse: «Kirjutades ajalugu näen, et iga halvasti tehtud lause mingi fakti kohta annab seda fakti edasi valesti.» Arvates õigesti, et ebatäpse, laialivalguva formuleeringu taga peitub tavaliselt mõtte ebaselgus, taotles Stendhal erilise hoolega, et iga lause väljendaks edasiantavat mõtet täpselt. G. Flaubert'il ja L. Tolstoil oli oma erinev stiil, kuid nad mõlemad on suurteks eeskujudeks oma teoste otse kangelaslike viimistlejatena. Umbes sada aastat pärast Stendhali tõstis nõukogude kirjanik A. Tolstoi täpsusnõude uuesti teravalt esile. Ta esitas pretensiooni: «Ajaj, millal masinaehitus on jõudnud küm-nendik-millimeetristelt täpsustelt sajandik-millimeetriste täpsusteni, tuleks mõelda, et ka kirjanikud peaksid jõudma niisuguse täiuslikkuse-ni, et liigse või ebaõige epiteedi pärast tekiks kirjanduslik skan-daal.»

Et jõuda täpse ja tabava sõnastuseni, tuleb igal autoril läbi teha koolipingist peale pikk arengutee. Ilma nõudlikkuse ja teadliku tööta oma stiili kallal on saavutused mõeldamatud.

Täpne ja tabav saab sõnastus olla ainult siis, kui tuntakse hästi kujutatavat ainet ning vajalikke vahendeid selle edasiandmiseks. Esmajärguliseks vajaduseks on kõigepealt tunda niivõrd hästi keele sõnavara, et kirjutades poleks raskusi valida välja sõnadest kõige kohasemad. Sõnavara puuduliku tundmise tõttu tarvitatakse näiteks liiga sageli täiendeid *suur, ilus, hea, väike* jt. (näiteks: suur üritus, suur sõber, suur mees). Ei arvestata, et sellised täiendid võivad esineda vastavalt olukorrale paljudes varjundites. *Suure* asemel võime tarvitada sobival juhul *tohtu, määratu, avar, mahukas, ulatuslik, kogukas, hiiglaslik*, vahel koguni *õilis, vapper, mehine* jne. Lauseis «Ulja oli suure sisemaailmaga tütarlaps», «Eesti kanged pojad surid suurt surma õiglasel võitluses» tuleks kahtlemata täiend *suur* asendada täpsemaga (... *avara* sisemaailmaga ..., ... *õilsat* surma ...).

Teravaks eksimuseks täpsuse- ja tabavuseni jõudmise vastu on küllalt sagedased juhtumid, kus vajalik sõna vahetatakse ära kõlaltselt sarnasega. Selliseid mõttelt erinevaid, kuid häälduselt vähe lahkuminevaid sõnu nimetatakse *paronüümideks*. Paronüümide väär kasutamise on tavaliselt tingitud sellest, et autor ei oska eraldada kõlaltselt lähedaste sõnade tähenduslikku erinevust. Õpilaskirjandis, aga vahel ka ajalehtedes jm. kohtame näiteks selliste sõnade vahetamist, nagu: *romantika — romantism, reaalne — realistlik, võitlus — võistlus, käsitama — käsitlema — käsitsema, teenindama — teenendama, õnnestama — õnnestuma, vabadus — vabastus* jt. Sõnade vahetamine kõlalise sarnasuse alusel esineb järgmistes lausetes:

Olin veel noor ja kogemata (pro: kogenemata).

Sest ega kõikide inimeste elu ole ümber tehtud (pro: ümbritsetud) lilledega. Iga suurepäraselt esitletud (pro: esitatud) muusikapala paneb inimese mõtlema, püüdlema parema poole. Suhtumises teistesse inimestesse juhib ta (pro: juhindub) ainult toorest omakasust. Nekrassovi luule ei jäänud (pro: ei jätnud) mõju avaldamata. Temast pidi kasvama Gori nr. 2. Elu on aga näidanud, et ennustajad seekord eksisid ning karika-tuurikalduvustega (pro: karikatüristikalduvustega) Gustavist kasvas hoopis Ernesaks.

Mõnikord esineb juhtumeid, kus autor peab riimi, alliteratsiooni, assonantsi ja muid eufoonilisi vahendeid tähtsamaks kui täpsust või õigekeelsust. Näiteks:

Paljud rahvalaulud on pühendatud neiuudele ja *peiuudele* (pro: *noormeestele*).

Poeb südame sooja nurka,
kõige salajamasse *urka* (pro: *urkasse*).

Sõnade vahetamine toimub sageli ka sisulise läheduse (kindla suhte, sarnasuse jne.) alusel, nagu:

Oli ainult paljas legendik, mis jättis halli ja kõleda *välimuse* (pro: *mulje*).

Kui kubjas oli niitjate juures, siis tegid kündjad tööd *tasemini* (pro: *aeglasemalt*).

Kergejõustiku *ülesandeks* (pro.: *võistlusaladeks*) olid kõrgushüpe, teivashüpe, kauhushüpe.

Seoses kollektiviseerimisega on elu Eesti külas nagu *ringi* (pro: *ümber*) sündinud.

Tabava ning täpse väljenduse täielik vastand on ebamäärane üld-sõnalisus, mida kasutatakse eriti vähetuntud asjaolusid käsitledes. Näiteks:

Nii edasi arenedes omandab inimene ikka kindlama seisukoha ja saavutab teatud miljöös otsustuse, mis paratamatult jätab viimasele eelistatavama seisukoha.

Taolisi väljendusi ei ole muidugi ühelgi redigeerijal võimalik parandada, sest autori mõte jääb täiesti tabamatuks.

Täpsuse ja tabavuse saavutamiseks on vaja hästi tunda nähtust edasiandva teksti iga mõiste konkreetset sisu. Lauses «Laulupeo ajal toimus tihe, regulaarne bussiihendus linna ja lauluväljaku vahel — tänavad otse kihasid masinaist» ei sobi teksti sõna *kihasid*. *Kihama* tähendab teatavasti mitte ainult seda, et midagi on palju liikumas, vaid ühtlasi korrapäratud segunemist ja kuhjumist (näiteks: pesa *kihas* sipelgaist). Antud lauses märgitakse aga regulaarset liikumist.

Täpsust ja tabavust taotledes tuleb pöörata erilist tähelepanu ka *sõnade loomulikule* ja loogilisele seosele lauses. Lühikeses lauses «USA vabrikuis suureneb aasta-aastalt õnnetusjuhtumite tase» esineb kaks viga. Loomulik ning loogiline seos nõuab «õnnetusjuhtumite *taseme*» asendamist «õnnetusjuhtumite *arvuga*». Teiseks tuleb arvestada, et *tase* ei saa *suureneda* või *väheneda*, vaid *tõusta* või *langeda* (N.).

Loogiline seos puudub ka kahe järgmise, sisult ühtekuuluva lause vahel: «Nääriõhtul *olid kõik* saalis viibijad *pidulikus meeleolus*. Tagumises reas istus *Ants*, kelle nagu oli *ükskõikne* ja *tusane*.»

Valides sobivaid sõnu tuleb arvestada, et paljud neist sisaldavad juba omaette mingi emotsionaalse värvingu või hinnangu. Näiteks võib nimetada inimeste rühma, kes ühise eesmärgiga ühiselt teotsevad, eri nimetustega, võttes arvesse mitte ainult väliseid tunnuseid, vaid ka nende tegevusele antavat hinnangut: *liit*, *ühing*, *sõpruskond*, *kliikk*, *jõuk* jne. Sõnad *liit*, *ühing* annavad tavaliselt edasi erapooletut suhtumist, *sõpruskond* väljendab austavat, *kliikk*, *jõuk* aga eitavat hinnangut ühise tegevuse ühisele eesmärgile (N.).

Sõnad võivad sisaldada teatava konkreetse nähtuse või tegevuse kohta hoopis erinevat emotsionaalset värvingut. Võrreldes näiteks sõnu: *tegevus* — *tühjatoimetamine*, *vaimne töö* — *vaimunärimine*, *magamine* — *põõnamine*, *kirjanik* — *sulerüütel*, *poet* — *riimitreial*.

Emotsionaalne värving antakse sõnale sageli tuletusliidete abil. Nii kasutatakse näiteks liidet *-ke(ne)* meelitavas ning vähendavas tähenduses (*õieke*, *kaunike*, *lapsuke*). Nähtuste puhul, mida üldiselt hinnatakse, annab sama liite kasutamine sõnale aga juba vastupidise — halvustava tähenduse (näiteks: *riigike*, *kangelaseke*, *mehike*).

Halvustavat hinnangut väljendatakse sageli ka liitsõnaliste tuletiste kaudu: *koeranäru, poisipõnn, plikatirts, riidehilp* jt.

Arvesse tuleb võtta ka asjaolu, et sõnad võivad omandada kontekstis uue, tavalisest hoopis erineva või isegi vastupidise tähenduse. Näiteks on *puder* tavalises tähenduses neutraalne sõna. Kui aga seda sõna kasutatakse piltlikult kirjandi kohta, öeldes näiteks, et «minule see *puder* ei meeldi», siis väljendatakse selle kaudu ilmselt halvustavat suhtumist (mõtete väljendamise segasust, ülesehituse segipaisatust).

Tähele panemata ei saa jätta asjaolu, et sõnade mõisteline sisu on tingitud ka nende kasutaja klassikuuluvusest. Kodanlikus keskkonnas on sellistel sõnadel, nagu *patrioot, aadlik, kosmopoliit* jm. teine tähendus kui proletariaadi hulgas või meil Nõukogude Liidus.

Tuleb märkida, et täpsuse- ja tabavusenõude täitmine eeldab ka nähtuste detailide ja varjundite edasiandmist. Seda rakendatakse väljapaistvamalt eriti ilukirjanduslikes ja ilukirjandusele lähedastes žanrides. Kui noor autor ütleb «Orav võttis oksalt mõned pähklid ja tegi nad katki» või tormi kirjeldades «Metsa kohalt tõusid taevasse pilved», siis hiljem võime selliste lausete asemel leida juba kirjeldatava nähtuse üksikasjalikumat kujutamist lausetes, nagu: «Orav napsas oksalt mõned pähklid ja pures need katki», «Vihaselt õõtsuva metsa kohalt söötsid taevasse hallid pilveräbalad».

Eluliste detailide edasiandmine kindlustab väljenduse asjalikkuse, konkreetset, mida näeme sellistes lausetes, nagu:

«Naised koristasid latreid, lükkasid rippraudtee vagonette rullikute krigiseses edasi ja puistasid peent turbapuru põrandale. Pimavedaja pikkvankri rattad veeresid põrinal üle õue munakivisillutise.» (O. Tooming.)

«Noorem ääsile teeb lõkke,
tõstab tõrrest süsi märgi,
kergelt vurab lõõtsa tuul.
Keerleb lakke auru, nõge,
tahmub mütsilott ja suu.»

(J. Sütiste.)

Täpsuse- ja tabavusenõudega on lähedalt, sageli otse lahutamatult seotud väljenduse selguse nõue. See nõue eeldab, et tekst oleks kergesti, ilma pingutusteta mõistetav. Ideaaliks on sisu niivõrd selgesti avada, et teksti oleks võimatu vääralt tõlgitseda ka siis, kui seda mõni teha tahakski.

Tekstide redigeerimisel on ilmnenu järgmised olulisemad eksimused selguse vastu:

1. Tarvitatakse säärast sõnade järjekorda, mis võimaldab siduda ühtekuulumatuid sõnu ja muudab seega lause mõtet. Et sõnade järjekord üksi võib otsustavalt muuta lause sisu, selgub näiteks lauseist: Üks neist tegi korve. Üks tegi neist korve.

Ebaõige sõnade järjekord on teisenanud järgmiste lausete mõtet:

Lapimaa muljeid võtab kokku «Lapi maastik», kus kunstnik maastiku taustal esitab kurbade silmadega vana lapi naise ja väikese tüdruku kujud. (Pro: Lapimaa muljeid võtab kokku «Lapi maastik», kus kunstnik esitab vana, kurbade silmadega lapi naise ja väikese tüdruku kujud maastiku taustal.)

Põimlauses kannatab mõtte selgus sageli seetõttu, et kõrvallause ei ole ühendatud oma põhisõnaga. Näiteks:

Järjest kõrgemale kerkiv päike oli hajutanud udu, mis kuldab puid ja majade katuseid. (Pro: Udu oli hajutanud järjest kõrgemale kerkiv päike, mis kuldab puid, põõsaid ja majade katuseid.) Nurgas on taariga tünn, mis on kibe nagu äädikas. (Pro: Nurgas on tünn taariga, mis on kibe nagu äädikas.)

Niisama segavalt mõjub, kui omadussõnaline täiend on lahutatud oma põhisõnast. Näiteks:

Peeter Arro vaatas tühjaksjäänud Vello voodile. (Pro: Peeter Arro vaatas Vello tühjaksjäänud voodile).

2. Laused esitatakse niisuguses ühenduses, mis annab väljendusele teistsuguse tähenduse, kui on mõeldud. Näiteid:

Sobakevitši kehas ei näi olevat hinge ja ta sarnaneb karuga. E. Vilde ajalooline triloogia, olles pikk lürikaudu poolteist tuhat lehekülge, näitab meile selgesti tolle-aegsete talupoegade kurba seisukorda.

3. Samaaegset tegevust väljendatakse eri aegades ja vastupidi. Näiteid:

Kalevipoeg valis mõõka, ta proovib paljusid, kuid kohast enesele ei leidnud (pro: ... valis mõõka, ta proovis paljusid ...).

Enam teab, et temagi oli olnud noor ja abi vajas (pro: ... abi vajanud). Koju jõudes (pro: jõudnud,) asus ta kohe kartuleid koorima.

4. Ei väljendata samu funktsioone kandvaid sõnu samade lausevahenditega. Näiteid:

Mõnikord kõndis õuel vanamees, kel oli habe aetud ja valgete vurrudega (pro: valged vurrud). Mu sõber on iseloomult tagasihoidlik, riietus (pro: riietuselt) lihtne.

5. Väljend esitatakse lauselühendina. Näide:

Sellega rikkudes (pro: rikkus ta) kehtivaid eeskirju.

6. Ei arvestata kirjavahemärkide olulist osa väljendi sisu selguse suhtes. Näiteks:

Mööda teed tuli Mari korviga jalgu järele vedades.

Sõna korviga järele tuleb siin asetada koma.

7. Asesõnu kasutatakse hoolimatult.

Esineb lauseid, kus ei ole selge, mille kohta asesõna käib. Näiteid:

Hennule meenus, kuidas Niina oli võimlejate grupi loomise pärast piike murdnud, ning talle tundus, et need mängivad nüüd kokku.

Eriti tähelepanelikuks muutub ta siis, kui isa vaim talle räägib, et ta on mürgitatud.

Viimases lauses takistab lause mõtte selget edasiandmist eriti see, et asesõna ta all on esimesel puhul mõeldud Hamletit, teisel puhul aga Hamleti isa.

Ebaselguse põhjuseks on vahel ka see, et asesõna ei ühildata oma põhisõnaga (korrelaadiga). Näiteid:

Palav armastus kodumaa vastu — neid iseloomujooni (pro: seda iseloomujoont) kasvatab nõukogude võim noortes.

Rahvalaulud peegeldavad selle ühiskonna elutingimusi, milles ta (pro: nad) on tekkinud.

Sageli esinevaks ühildumisveaks on, et kogumõistele (rahvas, publik jt.) vastav asesõna asetatakse mitmusse. Näiteid:

Rahvas tunneb oma jõudu. Iial ei lase nad (pro: ta) puhkeda uuel sõjal.

Noorpõlv hoolis vähe keelust. Nad tulid (pro: ta tuli) sisse kisades ja hullates.

Väljenduse selgust takistab ka see, kui lauserõhulist asesõna tarvitatakse lühendatult või jäetakse see hoopis ära. Tuleb öelda: Meie oleme need, kes saavutasid sotsialistlikus võistluses esikoha. (Mitte: Me olime need ... või: Olime need ...)

8. Kasutatakse vormilt ühtelangevaid, sisult aga erinevaid sõnu samas lauses. Näiteid:

Vapustatud Liisa asus ühte kloostrisse, mis asus Venemaa ühes kaugemas nurgas. Siis viskas keegi paberitüki maha ja üles ei võtnud keegi.

Peale eespool käsitletud omaduste on peetud eeskujulikule sõnatusele iseloomulikuks lühidust, ökonoomsust. Hea teksti üheks tunnuseks on, et selles ei leidu ainsatki sõna, mis pole tingimata vajalik.

Sageli esinevaks eksimuseks lühidusenõude vastu on 1) sõnatüve liigne kordamine. Näiteid:

Koidula oli eestlaste üheks armastatumaks luuletajaks *Koidula* eluajal ja on ka nüüd.

Ta vaikis ja ei lakanud kuulmast *helisid*, mis *hellsesid* õrna *helnaga*.

Selle artikli tähtsus seisneb selles, et ta omab suurt tähtsust vabadusvõitluse ajaloos.

Seesuguseid lauseid parandatakse korduva sõnatüve ärajätmise, asesõnaga asendamise või lause uuesti sõnastamisega lühendatud kujul. Näiteks võime öelda: ta vaikis ega lakanud kuulmast õrnu *helisid*; sel artiklil on suur tähtsus vabadusvõitluse ajaloos.

Eksimuseks lühidusenõude vastu on ka 2) sama mõtte asjatu kordamine kas sünonüümidega või muul viisil. Näiteid:

Täna sain kirja *ammuselt* ja *vanalt* sõbralt.

See on *vaid ainult* unistus.

Lõhnav metsa-*aroom* nagu elustas teda.

Sageli kohtame 3) abisõnade liigset kasutamist. Näiteks:

Sm. Aronsoni brigaad tahab *ka* ülejäänud töö lõpetada. Samaaegselt täidetakse *ka* Kohtla kaevanduse tellimused. *Ka* nendest on esimesed paarkümmend juba valmis.

Ühed meeldivad õpetliku sisu poolest, teised muusika poolest (pro: Ühed meeldivad õpetliku sisu, teised muusika poolest. Ühiselt valmistasid nad põlle *valmis*. Ta lahkus töölt *ära*).

Liigselt kasutatakse mõnikord ka 4) asesõnu, nagu:

Olgu *see* ilm (pro: olgu ilm) vihmane või kuiv, karjalaps pidi alati väljas olema.

Sajud, *need* tahtsid (pro: sajud tahtsid) vilja väljal hoopis uputada.

See, kes kirjutas selle kontrolltöö, *sellel* ei olnud omandatud *see* materjal. (Pro: Kontrolltöö kirjutajal ei olnud omandatud *see* materjal.)

Mõnedki autorid harrastavad vahel tühja sõnadetegemist, fraasitsemist. Koolikirjandeis on see levinud eriti sissejuhatavas osas täiesti tarbetu sõnadetegemise näol antud teema kohta. Nii alustatakse näiteks teema «Huvitav päev õppevaheajast» käsitlemist ühes kirjandis järgmiselt:

Möödunud on talvine koolivaheaeg, millest on meelde jäänud palju huvitavat, sest peaaegu kogu vaheaeg möödus *huvitavalt*. Kõik *päevad* on ju isemoodi *huvitavad* ning tuleb otsustada, missugune *päev* osutus *huvitavamaks õppevaheajal*, millest kirjutada.

Kergekäelist fraasitsemist, lobisemist tühjast-tähjast on leidunud kõige sagedamini kirja-vormi kasutamise puhul.

Esineb ka juhtumeid, kus ökonoomsust taotledes satutakse äärmusse — liigsesse lühendamisse, mille all kannatab väljenduse selgus. Näiteid:

Murdsime sealt mõne oksa, *kes kooH*, kes viis koju. (Pro: ... *kes kooH* jaoks ...)

Küülikute liha mulle maitsev. (Puudub öeldis.)

Lauseid ökonoomsuse huvides redigeerides satutakse lubamatusse liialdamisse ka neil juhtudel, kui asutakse likvideerima poetilist kordust, mis esineb teatavasti sageli nii luules kui ka proosas. Korduse rohked liigid on lausekujunditena ilukirjandusliku stiili tähtsamaid, mõnikord koguni kõige kandvamaid väljendusvahendeid (nagu näiteks Juhan Liivi luules). Need aitavad tunde- ja mõtteväärtuste suhtes olulisemat esile tõsta, mistõttu neil on suur emotsionaalne mõju.

Ehtsa sõnastuse üheks peanõudeks on veel loomulikkus. Sageli esinevaks häirivaks eksimuseks loomulikkuse-nõude vastu on: 1) kunstlik sõnastus ja 2) ebareaalne, ühekülgne, defektiivne piitlikkus. Näiteid:

1) Ka eestlaste sajandite-pikkune ajalugu on leidnud *säilitamist* (pro: on säilinud) rahvaloomingus.

Eriti ilusad on *vikerkaarevärvilised vahtralehed*.

Viimases lauses esineb kunstlik ilustamine.

2) Keel *tõukas* suust välja *hellitavaid sõnu*. (*Tõukas* on sisuliselt vastuolus *hellitamise*ga, mille tõttu ei ole antud pilt loomulik.)

Magadeski *meenused* meile *silme ette* talve esimesed lõbud. (Siin on antud täiesti ebareaalne pilt.)

Need nimed kuuluvad rajooni kolhooside eesrindlikumate lüpsjate *raudvarasse*. (Kunstlik piltlikkus.)

Taevas pusklesid pilvelambad ja õhk helises nende kaelakellade tilinast. (Väliselt efektn pilt, sisult aga täiesti ebareaalne, seega mõttetud.)

Tüdruk tõesti *kui ponks*. (Liiga ühekülgne võrdlus.)

Õnn neisse *lökkind hurma*. (*Hurma lökkimine* ei ole mõeldav.)

On pikkades taktides alati hää. (Ei ole reaalne.)

Olime koos nagu kaks tilka vett. (Ei ole reaalselt võimalik. Selline võrdlus sobiks, kui tahetakse öelda: olime ühesugused nagu kaks tilka vett.)

Eksimuseks loomulikkuse-nõude vastu on 3) teksti sisuline rafineeritus, peenutsemine, efekti taotlemine, mis on iseloomulik dekadentsile. Näide:

See oli erakordne fantasm, hüljatud ja kardetud soovulma kordumatu kangastus, meeltes ammugi kindlad kontuurid kaotanud iha. See oli tung leida kaaslast hingelise identsuse piiril...

Ebaloomulikkuse alla tuleb paigutada 4) dekadentlikust kirjandusest levinud eri meelte alade ja teiste, sisult vastakate mõistete ühendamine, nagu: *helisev vaikus, kõlisevad tähed, sajatavad käed* jts.

Ebaloomuliku piltlikkuse kõrval tuleb vältida ka 5) liiga kulunud piltlikkust, nagu: *ajahammas sõi, ajaratas veereb, looduse süles* jts.

Eksimused loomulikkuse-nõude vastu esinevad järsul kujul 6) mitmesugustes liialdustes. Ebaküpsed autorid ei arvesta sageli tegelikkust ja liialdavad ühes või teises suunas. Näiteid:

Ootasin igatsedes nääre ja näärivana, et 1. jaanuaril 1959. aastal saaksin *hõisates* vastu võtta uut aastat uue töö ja jõupingutustega.

Enam süda *tilkus verd*, kui lapsed lahkusid kodust.

Liialdamine võib väljenduda ka ühekülgse sõnavaliku näol, mis on eksimuseks loomuliku keele vastu. See nähtus esineb kõige sagedamini võõrsõnade kuhjamisena nii, et see takistab teksti mõistmist ja on ühtlasi oluliseks eksimuseks selgusenõude vastu. Näiteid:

Tema ümberpaigutamine uuele *territooriumile* ja tema kirjalik informatsioon oma uutest ajutistest *koordinaatidest* andis küllaldaselt põhjust *korrespondeerivaks materjaliks*, et välja selgitada kõikvõimalikke *polarisatsiooni juhtumeid* ja vältida igasugust *emantsipatsiooni* võimalust, kusjuures andmed oli vaja koguda *objektiivse* vaatluse korras.

See imeliku ilmega mees oli nii *flegmaatiliselt* ükskõikse näoga, kulgi temale vaadates võis kohe tunda *eruditsiooni*, mis *isoleeris* kõik muud puudujäigid.

Õpilaskirjandeis muutub võõrsõnadega edvistamine sageli ühtlasi nende sisuliseks väärkasutamiseks, millega käib paratamatult kaasas teksti mõtte moonutamine.

Häirivalt mõjuvad sõnad ja väljendid, mis on võetud ebakohasest ajast või keskkonnast. Sageli märkame tänapäeva mõistete ülekandmist mineviku sellistesse olukordadesse, kus neid üldse ei tuntud. Näiteid:

Pugatšov on väga *revolutsiooniline*.

Tammaru perekonnas valitseb täielik *reaktsiooniline* meeoleolu. (A. Kitzbergi «Libahundi» orjusaegse perekonna kohta.)

A. H. Tammsaare Juuditi *kontosse* langeb veel teisigi pahesid.

Loomulikkuse-nõude vastu eksimuseks tuleb pidada ka 7) otsese

kõne tarvitamist enesega piiratud väljenduses. See tundub peaaegu niisama ebaloomulikuna nagu kõnelemine iseendaga. Näiteid:

Ma mõtlesin: «Mis nüüd küll saab!»

Küsisin endalt: «Miks juhtus see saatuslik hiline mine?»

Teatavat tähelepanu tuleb pöörata ka stiili puhtusele. Eksimuseks selle vastu on realistliku ja romantilise, konkreetse ja abstraktse, tõsise ja naljatleva, piduliku ja argipäevase, poetilise ja proosalise segipaiskamine tekstis. Näiteid:

Nautisime talvise metsa pühalikku vaikust. Äkki lendasime plärtsti selili... Tee lookles lumiste kuuskede vahel kaugusse.

Kuni tänapäevani on juba veetud kolhoosipõldudele 50 koormat sõnnikut.

Viimases lauses kuuluvad sõnad *kuni tänapäevani* abstraktse või piduliku stiili juurde ega sobi seetõttu asjalikku teksti. Toimetaja parandab õigusega kirjasaatja säärase lause asjalikuks, konkreetseks, näiteks: Kuni 11. novembrini oli...

Stiili puhtuse nõue eeldab ka nende võõrsõnade vältimist, millel on üldtarvitatavad omakeelsed vasted, hoidumist liigseist arhaismidest, neologismidest, dialektismidest, vulgarismidest, lühendeist jms., mis eri-ilmeliste väljendusvahenditena teevad teksti ebaühtlaseks ning on eksimuseks selguse- ja loomulikkuse-nõude vastu.

Eeskujuliku sõnastuse taotleja ei saa jätta tähelepanuta ka heakõla taotlust ja monotoonsuse vältimist. Monotoonsuseks muutub tekst, kui autor kasutab aina ühelaadilist lausestust või asjatuid kordusi. Tavaliseks eksimuseks heakõla vastu on samalaadiliste häälikute, paljude lühikeste või pikkade sõnade kuhjamine jms. Eksimused heakõla vastu ilmnevad kõige selgemalt teksti valjusti lugedes. Heakõla taotlus ei tohi kunagi aga muutuda omaette eesmärgiks, nagu see esineb tüüpilise nähtusena dekadentlikus luules.

Stiilivigadesse ei tohi ükskõikselt suhtuda juba sellepärast, et iga stiiliviga kas moonutab väljendi mõtet või on vähemalt oluliseks takistuseks selle mõjulepääsus. Suurimaid eeskujusid mõtete õige sõnastuse taotlemises on olnud V. I. Lenin, kelle teoseist ja redaktsioonilisest tegevusest võime leida selle kohta rohkesti suurepäraseid näiteid. Parandades proletaarsete väljaannete kaastööliste tekste, hoolitses Lenin range järjekindlusega, et ebatäpse sõnastuse kaudu ei levitataks ekslikke, seega ka kahjulikke mõtteid ja et teksti iga sõna oleks lugejaile selgesti arusaadav. Vähemtuntud sõnadele pidas Lenin vajalikuks lisada juurde seletusi. Nii alustab ta artiklit «Kaks utoopiat» järgmiselt:

«Utopia on kreekakeelne sõna: «u» tähendab kreeka keeles «ei», «topos» — kohta. Utopia on koht, mida pole olemas, on fantaasia, väljamõeldis, muinasjutt.»⁴

Lenin pööras tähelepanu ka asjaolule, et sageli tarvitatakse «võõrsõnu ilma vajaduseta», et see on tõsiseks poliitilise iseloomuga puuduseks, mis raskendab partei mõju rahvahulkadele.⁵ Muidugi ei tule sellest järeldada üldtuntud rahvusvaheliste sõnade (nagu: *sotsialism, kommunism, materialism, kongress, traktor, ekskavaator* jpt.) vältimise vajadust.

Tekstide eduka redigeerimise aluseks on stiilivigade peamiste liikide tundmine. See on vajalik ka koolis, sest kogemused on näidanud, et õpilane hakkab alles siis otsustavalt oma vigadest sõnastuse alal üle

⁴ V. I. Lenin, Teosed, 18. köide, Tallinn, 1953, lk. 325.

⁵ V. I. Lenin, Teosed, 30. köide, Tallinn, 1954, lk. 272.

saama ja ühtlasi tähele panema teiste vigu, kui ta saab teadlikuks, milles vead seisnevad. Seetõttu peavad stiilivead tingimata kuuluma kirjandivigade parandamise ja käsitlemise hulka. Mõju on tulemuslikum, kui õpetaja ei piirdu ainult igaühele individuaalselt vihikusse tehtud märkuste ja parandustega, vaid teeb sagedamini esinevaist stiilivigadest vahetevahel kokkuvõtteid ja koostab nende põhjal sõnastuse parandamise harjutusi kogu klassile. Vigade valik teatud klassi kirjandeist kindlustab tavaliselt ka harjutuste eakohasuse.

Kogutud materjalide põhjal tuleb asuda vigaste tekstide sõnastuse redigeerimisele nii, et autori mõtted oleksid täpselt, tabavalt, ökonoomselt ja ilmekalt edasi antud ning kõigile arusaadavad. Noor kirjandikirjutaja sõnastab oma mõtted sageli sellistes lausetes, nagu:

Nad saatsid ka oma lapsed karjasteks. Lapsed viidi Kuramaale karjasteks. Muidugi oli ka lastel seal raske. Metsad olid võõrad ja ei osatud ka sealset keelt.

On juba röömustavaks saavutuseks, kui õpetaja juhtimisel jõutakse, liigseid kordumisi likvideerides, järgmise sõnastuseni:

Nad saatsid oma lapsed Kuramaale karjasteks. Muidugi oli lastel seal raske, sest nad ei osanud sealset keelt ja ka metsad olid võõrad.

Huvi sellise redigeerimise vastu on elav, sest õpilased saavad hästi aru selle vajalikkusest. Omandades kogemusi ja asudes järjest teadlikumalt võitlema tähtsamate stiilivigade vastu, teeb noor autor peagi väljapaistvaid edusamme ja võib saada koguni omal alal meistriks.

Rõhutagem veel, et kõigi stiilinõuete täitmine eeldab kõigepealt keele sõnavara head tundmist. Kirjandite kaudu on sõnavara täiustamise üheks tõhusamaks vahendiks ülesanded, mis nõuavad reaalsete esemete, nähtuste, sündmuste, hiljem ka isiklike elamuste detailset kirjeldamist. Sellega seltsivad õpetaja poolt koostatud spetsiaalsed harjutused sõnade sisulise erinevuse ja tähenduse eri varjundite omandamiseks. Erilist tähelepanu tuleb pöörata sünonüümidele, homonüümidele, paronüümidele ja antonüümidele.

Igaühe eesmärgiks olgu õppida väljenduma «äärmiselt selgesti, lühidalt ja täpselt, marksistlikult . . .»⁶. Sellega saavutatakse ühtlasi veenvus ja haaravus.

⁶ V. I. Lenin, Teosed, 31. köide, Tallinn, 1955, lk. 88.

О некоторых вопросах преподавания русского языка.

И. БАТАРИНА,

*Зав. сектором русского и иностранного языков
Научно-исследовательского института педагогики ЭССР.*

Преподаванию русского языка в школах с эстонским языком обучения всегда уделялось большое внимание. На его изучение со II по XI кл. учебным планом выделялось 892,5 часов. (По количеству часов русский язык в учебном плане занимал III место.) Однако уровень знаний и навыков учащихся далеко не достаточен: практической русской речью (устной и письменной) учащиеся владеют слабо. Запас активных слов совершенно недостаточен для выражения мысли на русском языке, ученики допускают грубые ошибки в произношении русских слов, в согласовании, в управлении, в употреблении видов и т. д.

В чём же причина того, что знания учащихся по русскому языку не отвечают требованиям программ?

Знания учащихся по любому предмету находятся в прямой зависимости от соответствия между учебным планом, программами и учебниками и от качества программ, учебников и самого преподавания.

До сих пор у нас не было полного соответствия между учебным планом и программами. Хотя на изучение русского языка и отводилось большое количество часов, но перегруженность программ материалом, не имеющим существенного значения для практического овладения языком, приводила к тому, что даже при большом количестве часов на основной материал у учителей не хватало времени, и они были вынуждены проходить его без глубокого и всестороннего закрепления и дополнительной работы над ним.

Материал в программе, а следовательно и в учебниках, был расположен по трём концентрикам: I концентр — II—IV кл., где учащимся давались элементарные сведения по грамматике, II концентр — V—VII классы — систематическое изучение основ грамматики, III концентр — систематический курс грамматики.

Внутри II и III концентрика части речи изучались в традиционной последовательности, то есть в той последовательности, в какой она изучается в школах с русским языком обучения. При таком построении программ и учебников к изучению целого ряда тем без их существенного расширения возвращались 2—3 раза. Так, например, имя существительное довольно подробно и более или менее систематически

изучалось в V и VIII классах (II и III концентр), в промежутке же (VI и VII кл.) не велось систематической работы над привитием навыков правильного употребления имени существительного в речи учащихся.

Изучение грамматики в традиционной последовательности снижает её организационную роль в овладении языком. При таком порядке изучения грамматическая теория отрывается и отстаёт от потребностей речевой практики учащихся. Грамматика изучается ради грамматики и не служит основной цели — развитию речи учащихся. В этом и заключается одно из основных нарушений специфики преподавания русского языка как неродного. Правда, следует оговориться, что в последние годы во втором концентре были внесены кое-какие изменения в порядок прохождения тем, но они не могли сыграть существенной роли, так как перестановка проводилась внутри отдельных классов.

В программе по русскому языку раскрывалось содержание учебного материала по грамматике, а по чтению лишь в объяснительной записке давалось несколько общих указаний и определялся количественный объём словаря со II по VII класс. Для старших же классов не предусматривался даже объём словаря.

Программа предвидела постоянное наращивание количества слов. За 10 лет обучения русскому языку (до 1958/59 учебного года) ученики должны были активно владеть примерно 6—7 тысячами русских слов. Но в действительности же они не усваивали такого количества слов. Это подтверждается и конкретными данными.

В семи школах нашей республики ученикам VI, VII и VIII классов было предложено для перевода 20 слов, выученных в VI классе и частично в V. При этом подбирались такие слова или сочетания, которые часто встречаются в повседневной речи. Например, *советское правительство, классный руководитель, ученический билет, стирать бельё, сажать картофель* и др. Работу выполнял 521 ученик. Соотношение ответов следующее: правильных ответов — 39,5%, неправильных — 25,23%, без ответа 35,22%.

Следовательно, предусмотренный количественный объём, по крайней мере, для 521 ученика оказался нереальным. Да и есть ли необходимость в таком большом количестве слов?

В этом отношении интересен эксперимент кандидата педагогических наук К. Ш. Мачарашвили. В статье на тему «Основные принципы составления начального учебника русского языка для грузинской школы» К. Ш. Мачарашвили, ссылаясь на свой эксперимент и наблюдения, говорит: «...можно сказать, что четырёхлетний ребёнок владеет родным языком, однако, наш эксперимент и наблюдения выявили, что у четырёхлетних детей в запасе имеется не более 300 слов»¹ и далее: «Из истории обучения второму языку нам известно, что люди, владеющие словарным запасом в объёме 400 слов, говорили на изучаемом языке; с другой стороны, есть примеры, когда люди овладевали более чем 2000 словами, однако говорить ещё не могли.»²

Значит, решающее значение имеет не количественный, а качественный состав словаря. Так как тематика статей программами не преду-

¹ «Вопросы преподавания русского языка и литературы», сборник V, стр. 92. Гос. издат. учебно-пед. литературы «Цодна», Тбилиси, 1958 г.

² Там же, стр. 105.

смаatrивалась, то авторы учебников подбирали материал из различных источников по своему собственному усмотрению и таким образом качественный состав словаря определялся соответственно тому, какие статьи автор счёл необходимым включить в учебник. Такой подход к определению качественного состава словаря приводил к случайности и бессистемности в накоплении словарного запаса учащимися. Кроме того, при том большом количестве слов, который предлагался программами, невозможно было обеспечить в учебниках должную систематическую повторяемость слов, а потому только незначительная часть входила в активный словарный запас учащихся.

Говоря о недостатках учебников в отношении лексики, следует отметить еще и целый ряд других характерных недостатков:

1. Нет строгой преемственности между отдельными классами.
2. Нет необходимой повторяемости материала как в пределах одного учебника, так и всех учебников в целом.
3. Увлечение многочисленными теоретическими формулировками правил и грамматических понятий в ущерб материалам для практических работ.
4. Однообразии упражнений; недостаточное количество упражнений, способствующих развитию речи учащихся.
5. В расположении упражнений нет должной системы.

Знания учащихся по русскому языку находятся в прямой зависимости и от качества преподавания. Основной формой работы в школе, как известно, является урок. От правильной его организации и проведения зависит в основном результат труда учителя. Изучение же работы учителей в ряде случаев свидетельствует о неудачном построении и плохой организации урока. Сорок пять минут урока учитель расходует не всегда рационально: уделяет больше всего времени опросу, комкает объяснение нового материала, а на тренировочные упражнения не остается времени.

У многих учителей бедны, однообразны виды письменных работ, очень мало или почти совсем не проводится творческих работ.

На состояние преподавания русского языка сказывается и тот факт, что преподавание, особенно в начальных классах, доверяется учителям, не только не владеющим русским языком, но и таким, степень владения языком которых не превышает нормального уровня знаний русского языка учениками III—IV класса.

Сейчас, когда создается школа нового типа, должны быть учтены ошибки пройденного этапа в преподавании русского языка.

В связи с реорганизацией школьной системы и проблемой разгрузки учащихся в учебном плане на изучение русского языка не отводится прежнего количества часов. Но ведь успех преподавания русского языка, как мы уже убедились на практике, не зависит только от количества часов, отводимых учебным планом, а в основном решается качеством программ, учебников и всей системой обучения.

Поэтому уменьшение количества часов при соблюдении целого ряда условий не скажется отрицательно на изучение русского языка.

Прежде всего необходимо привести в полное соответствие учебные планы и программы, т. е. программа должна определить такой объём знаний, умений и навыков, который возможно приобрести при данном количестве часов. Ведь основная задача школы заключается не в том,

чтобы пройти программу, а в том, чтобы материал её был органически, сознательно и полно усвоен.

В связи с преподаванием русского языка в новой школе следует остановиться и на вопросе изучения грамматики, т. к. именно этот вопрос больше всего вызывает различных толков и мнений.

В статье «Некоторые вопросы преподавания русского языка в национальной школе» заслуженный учитель Киргизской ССР, кандидат педагогических наук П. И. Харакоз пишет: «Известно, что овладеть любым языком как средством общения невозможно без упражнений или без самой обильной практики. Такая обильная практика имеет место при усвоении языка в условиях натуральной методики — в условиях усвоения ребёнком родной речи или в условиях иноязычного окружения в результате неизбежного общения с этим окружением. Усвоение языка в этих условиях идёт очень успешно. Условия же эти... характеризуются тем, что, во-первых, языковый материал поступает к обучающемуся произвольно, без всякой системы, анархично, и, во-вторых, речевая практика обучающегося по изобилию ни в какое сравнение не идёт с практикой в школьных условиях.

Вряд ли требуются специальные исследования для доказательства той истины, что успешному усвоению языка при натуральном общении способствует не первое из вышеуказанных его условий, а второе.

Первое — произвольность, бессистемность — не только не способствует, а определённo тормозит усвоение языка. Но практика — второе условие, настолько изобильна, что преодолевает отрицательное влияние первого, и обучающийся усваивает законы, самостоятельно обобщает — успешно усваивает язык.»³

А отсюда естественный вывод: раз в условиях школы для изучения русского языка невозможно предоставить ту изобильную практику, которая имеет место в условиях натуральной школы, то недостаточность практики необходимо компенсировать организованностью, направленностью обучения. Организованность же в обучении придаёт именно грамматика.

Следовательно, то, что грамматика должна изучаться, не вызывает никакого сомнения, но при этом должен быть, конечно, установлен тот грамматический минимум, который необходим для овладения языком и который возможно усвоить при выделённом учебным планом количестве часов. Грамматика должна занимать зависимое, а не господствующее место и служить основной цели — развитию речи учащихся.

В этом отношении новая программа по русскому языку для II—VIII классов выгодно отличается от ранее действовавшей программы.

Во-первых, значительно сокращён объём грамматического материала. Если, например, раньше уже программой для начальных классов было предусмотрено склонение основных типов существительных и употребление большинства предлогов, то теперь основные законы словоизменения будут усваиваться практически без названия падежей, а вместо 12 предлогов — 6. При этом очень важно отметить, что количество часов в III—IV классах осталось прежним.

В V—VIII классах тоже значительно сокращён объём теоретичес-

³ «Межреспубликанская научная конференция по вопросам улучшения преподавания русского языка в национальных школах», стенографический отчёт. Гос. учебно-педагогическое изд.-во Узбекской ССР, Ташкент, 1958 г., стр. 616.

кого материала. Так, например, из всех разрядов местоимений в новую программу включено только три: личные, притяжательные и вопросительные, т. е. те местоимения, которые чаще всего встречаются в речи.

Как показала практика, изучение синтаксиса в VII классе сводилось в основном к заучиванию формулировок, разрядов членов предложения и способов их выражения и меньше всего курс синтаксиса учил строить предложения. Поэтому новая программа не предусматривает изучение синтаксиса как самостоятельного курса, а объединяет его с изучением морфологии.

Во-вторых, курс строится концентрически для каждого года обучения.

Не вызывает никакого сомнения, например, правильность разграничения семантики предлогов: в V классе изучается основное значение предлога *к*, а в VI классе дается его второе значение (временное). Совершенно правильно поступили составители программы, отнеся склонение существительных типа *сарай, армия, здание* и III склонение на второй план, т. к. существительные этого типа встречаются в речи сравнительно редко.

Что же касается чтения, то новая программа тоже ограничивается лишь определением количественного словаря по годам обучения. Следовательно, качественный состав словаря будет опять определяться только авторами учебников. Чтобы избежать повторения уже допущенных ошибок, необходимо:

1) составить тематику для каждого года обучения с соблюдением преемственности из года в год, 2) осуществить качественный отбор словаря и установить дозировку словаря на урок с учётом возрастных особенностей учащихся.

Весь учебный материал для чтения должен быть построен не только на строго отобранном словаре-минимуме, но и на строго отобранных грамматических конструкциях, предусмотренных программой. Грамматический минимум вместе со словарным минимумом и должен являться исходной базой для составления и подбора текстов. Кроме того, в учебниках должна быть строго продуманная повторяемость лексического и грамматического материала, упражнения должны быть разнообразными и способствовать развитию речи, в расположении упражнений должна быть строгая система, при которой закрепляемые знания проходили бы различные этапы.

Хорошие программы и учебники не смогут обеспечить полного успеха. Необходимо повысить эффективность самого преподавания. Основное внимание должно быть уделено не сообщению правил, а практическим занятиям. Учитель русского языка должен всегда помнить, что основная цель изучения русского языка не в сообщении учащимся тех или иных теоретических сведений, а в том, чтобы научить их говорить по-русски.

Преподавание русского языка можно доверять учителям, которые в достаточной степени владеют русским и родным языком учащихся.

В настоящей статье затронуты только основные вопросы преподавания русского языка, но именно от их своевременного и правильного разрешения, по нашему мнению, в первую очередь зависит успех преподавания русского языка в школах с эстонским языком обучения.

Juhendusi V klassi inglise keele õpiku eelkursuse käsitlemiseks.

E. TIIKMA,

Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi võõrkeelte kateedri õppejõud.

(Järg ja lõpp. Algus vt. «Nõukogude Kool» nr. 7 k. a.)

§ 6.

Siin esinevad sõnad *this*, *that*, *pencil*, *pencil-box* ja häälik [I] silbi lõpus.

Õpetaja tõstab üles sulle ja näidates sulle ütleb: *This is a pen*. Siis ta osutab mõne õpilase raamatule ja ütleb: *That is a book*. Ta kordab sõnu *this* ja *that*, osutades lähedal ja kaugemal asetsevatele esemetele. Õpetaja võtab kätte õhukese raamatu ja ütleb: *This is a thin book*. Siis osutab ta paksule raamatule, mis on aknalaual, ja ütleb: *That is a thick book*. Õpilased tõlgivad sõnad *this* ja *that*. Hääldades veel kord neid sõnu, esitab õpetaja klassile küsimuse, kas esimene häälik neis sõnades on heliline või helitu. Järgnevalt küsib ta, kus asetseb keeleots selle hääliku moodustamisel. Õpetaja laseb õpilastel taskupeeglid välja võtta. Õpetaja järel, üksikult ja kooris, harjutatakse sõnade *this* ja *that* häälendamist. Õpetaja käsib peeglist jälgida, et keeleots ei puudutaks huuli, sest vastasel korral tekib moonutatud häälik, ja kontrollib eriti nende õpilaste häälendamist, kellel on raskusi inglise häälikute artikuleerimisega. Kui õpilane eksib, hääldeb õpetaja häälikut väga pikalt, käskides õpilast jälgida ning jäljendada tema keeleotsa ja huulte asendit. Õpilane võtab peegli ja, kontrollides oma keeleotsa asendit, püüab õigesti häälendada.

Kui häälik on puhtalt omandatud, kirjutab õpetaja sõnad *this* ja *that* koos transkriptsiooniga tahvlile.

Siis kordab õpetaja mõnda eespool toodud näidet: *This is a desk and that is a map. This is a thin book and that is a thick book*. Ta esitab klassile küsimuse, kumba neist asesõnadest tarvitatakse, kõneldes lähedal asetsevatest esemetest ja isikutest. Järgnevalt küsib ta, millal tarvitatakse asesõna *that*.

Sõnade kinnistamiseks peavad õpilased moodustama kaks lauset. Sõna *this* kasutamisel peavad nad eseme kätte võtma või seda puudutama, sõna *that* kasutamisel aga osutama kaugemal asetsevatele esemetele. Näiteks: *This is a book. That is a lamp*.

Õpetaja näitab pliiatsit ja ütleb: *This is a pencil*. Ta kordab mitu korda sõna *pencil*. Siin on uueks elemendiks tume [I] sõna lõpus. Õpetaja esitab küsimuse, kas häälik [I] sõna *pencil* lõpus sarnaneb eesti või vene vastava häälikuga. Ta võrdleb hääliku [I] hääldest eestikeelses sõnas *pool* ja venekeelses sõnas *нол*. Ta seletab, et inglise [I] silbi

ja sõna lõpus on sarnane vastava vene häälikuga, kusjuures peab meeles pidama, et inglise hääliku [l] moodustamisel asetatakse keeleots risti vastu hammasvalli. Õpetaja juhib tähelepanu selle hääliku helilisesse lõpus.

Õpetaja järel hääldatakse üksikult ja kooris sõna *pencil*. Järgnevalt hääldatakse lause *This is a pencil*. Õpetaja peab jälgima, et häälik [s] sõna *this* lõpus ei muutuks heliliseks ja häälik [z] sõna *is* lõpus ei muutuks helituks. Õpilased eksivad siin sageli, sest üleminek helitult häälikult helilisele on eesti õpilastele raske. Samuti peab õpetaja jälgima, et häälik [i] sõnades *this* ja *is* ei oleks eestipäraselt terav.

Sõna *pencil* kinnistamiseks näitab õpetaja järgemööda musta, punast, jämedat ja peenikest pliiatsit. Ta esitab küsimuse: *What is this?* Õpilased vastavad: *This is a black pencil. This is a red pencil.* Jne.

Järgnevalt näitab õpetaja pliiatsit, mida ta hoiab ühes käes, ja pinalit, mida ta hoiab teises käes, ning ütleb: *This is a pencil and this is a pencil-box*. Õpilased taipavad kohe sõna *pencil-box* tähendust. Nad saavad seda sõna õpetaja järel kohe korrata, sest häälduses uusi elemente ei esine.

Uute häälikute ja sõnade veelkordseks kinnistamiseks osutab õpetaja lähedal ja kaugemal asetsevatele esemetele või piltidele ning küsib: *What is this? What is that?*

Järgnevalt loeb õpetaja õpiku teksti lausete kaupa. Õpilased kordavad üksikult ja kooris. Mõne üksiku lause võib lasta nõrgematel õpilastel eesti keelde tõlkida, et kontrollida, kas nad tekstist on aru saanud.

Selleks et õpilastel ei esineks kodus raskusi ülesande nr. 1 kirjutamisel, tõlgitakse tahvlil kaks kuni kolm samalaadset lauset. Näiteks: See on mees. *This is a man*. Too on laev. *That is a ship*. See on rebane ja too on kitsetall. *This is a fox and that is a kid*. Õpetaja juhib õpilaste tähelepanu umbmäärase artikli tarvitamisele nimisõnalise öeldistäite ees.

Järgmine tund algab hääldusharjutusega. Tahvlil on kaks lauset: *This is a thin pencil. That is a thick pen*. Õpilased panevad rõhud rõhulistele sõnadele lauses. Õpetaja järel hääldatakse esiteks sõnad *this, that, thin, thick* ja siis kogu lause. Õpetaja jälgib nii häälikute õigsust kui ka lause rütmi ja intonatsiooni.

Kodune harjutus kontrollitakse frontaalselt.

Järgnevalt näitab õpetaja pilte, osutab esemetele ja küsib: *What is this? What is that?* Õpetaja peab järjekindlalt kordama eelmistes paragrahvides esinenud häälikuid ja sõnu. Õpetaja küsimusele vastavad õpilased juba lausega *This is ...* või *That is ...*

Siis loetakse õpitud tekst õpetaja järel üksikult ja kooris. Klassi ette kutsutakse kaks õpilast. Nad loevad vaheldumisi lausete kaupa. Teised parandavad vigu ja tõlgivad laused eesti keelde. Kui õpilased on teksti lugemise lõpetanud, näitab klass neile esemeid ja nad peavad kordamööda vastama *That is a pen. That is a desk*. Jne.

Sõnavara kordamiseks mängitakse 8—10 minuti jooksul järgmist mängu: nimetatakse nimisõnu, mis algavad kas heliliste või helitute häälikutega. Õpetaja annab seletusi mängu kohta. Ta ütleb, et igat lauset peab alustama õpitud konstruktsiooniga *This is a ...* või *That is*

a... Mängu alustatakse esimesest reast. Õpetaja nimetab ühe õpilase nime, see ütleb näit. *This is a fish.* Õpilane teisest reast ütleb näit. *That is a pig.* Õpilane kolmandast reast ütleb *This is a cat.* Jne. Võidab see rida, kes mäletab kõige rohkem sõnu helitutele häälikutele.

§ 7.

Selles paragrahvis esinevad eessõnad *in* ja *on* ning omadussõna *red.*

Õpetaja näitab pinalit, milles on sullepea, ja ütleb: *The pen is in the pencil-box.* Siis näitab ta kandekotti, milles on raamat, ja ütleb: *The book is in the bag.* Järgnevalt näitab ta lauakella karbi sees ja ütleb: *The clock is in the box.* Ta laseb õpilastel need laused tõlkida. Õpetaja kirjutab eessõna *in* tahvlile. Ta küsib õpilastelt, kuidas on vene keeles *pinalis.* Ta seletab, et eessõna *in* vastab venekeelsele eessõnale *в,* kui see väljendab seesütlevat käänet. Ta kordab lauset *The pen is in the pencil-box.* Õpilased peavad määrama, kas eessõna *in* on lauses rõhuta või rõhuline. Õpetaja seletab, et lauses on eessõnad alati rõhuta.

Eessõna *in* kinnistamiseks näitab õpetaja raamatut kotis, kella karbis, pliatsit pinalis. Õpilased ütlevad: *The book is in the bag. The clock is in the box. The pencil is in the pencil-box.*

Järgnevalt asetab õpetaja raamatu koolipingile ja ütleb: *The book is on the desk.* Siis asetab ta pinali raamatule ja ütleb: *The pencil-box is on the book.* Ta asetab karbi koolipingile ja ütleb: *The box is on the desk.* Õpilased tõlgivad laused eesti keelde.

Õpetaja kirjutab eessõna *on* tahvlile. Meenutatakse hääliku [o] moodustamist ja võrreldakse vastava eesti häälikuga tegusõnas *on.* Õpetaja küsib klassilt, kuidas on vene keeles *koolipingil.* Ta seletab, et eessõna *on* vastab vene eessõnale *на* ja eesti tagasõnale *peal* (alal-ütleb).

Eessõnade *in* ja *on* kinnistamiseks laseb õpetaja tõlkida nimisõnu sees- ja alalütlevas käändes. Näiteks: pesas, telgis, raamatus, käes, kotis, karbis, laeval, voodi peal, laual, karbi peal, raamatu peal jne.

Omadussõna *red* puhul võiks näidata punast laualippu. *This is a flag. The flag is red.* Õpetaja näitab esiteks musta, siis punast pliatsit ja ütleb: *This is a black pencil. This is a red pencil.* Õpilased tõlgivad sõna *red.*

Järgnevalt näitab õpetaja pilte ja esemeid, mille kirjeldamisel õpilased saavad kasutada eessõnu *in* ja *on.* Neil tuleb küsimusele *What is this?* vastata kahe lausega, näit.: *This is a flag. The flag is on the desk. This is a hen. The hen is in the nest.* Määrava artikli tarvitamise kohta annab õpetaja järgmise seletuse: eseme või isiku teistkordsel nimetamisel tarvitame nimisõna ees määravat artiklit *the.*

Järgneb uue teksti frontaalne lugemine, mis toimub eespool kirjeldatud viisil.

Õpetaja teatab, et järgmisel tunnil nõuab ta teksti soravat lugemist õige häälduse, lauserõhu ja meloodiaga. Selleks et seda saavutada, peavad õpilased teksti kodus mitu korda läbi lugema. Ülesanded 1 ja 2 tuleb kodus kirjutada. Ülesanne 1 töötatakse klassis suuliselt läbi.

Eessõnade *in* ja *on* kinnistamiseks võib tunni lõpul mängu mängida. Raamatud ja vihikud on kõigil suletud, mängu võidab see rida, kes

kõige rohkem moodustab lauseid sõnadega *in* ja *on*. Vigadega lauseid ei arvestata. Kes aga vea õigesti parandab, toob punkti oma reale.

Järgmine tund algab hääldusharjutusega: *This is a bed. The bed is in the tent.* Õpilased märgivad lauses rõhud. Õpetaja juhib tähelepanu häälikule [dh] sõnas *this*, häälikutele [b, d] sõnas *bed* ning häälikule [t] sõnas *tent*. Harjutatakse eraldi rasket sõnaühendit *this is*. Hääldusharjutus tehakse eespool kirjeldatud viisil.

Järgneb frontaalne töö. Kirjalikud ülesanded ja tekst loetakse lõikude kaupa, kusjuures õpetaja nõuab soravat lugemist. Ta tõstab esile neid õpilasi, kes lugesid õige häälduse, lauserõhu ning intonatsiooniga.

Klassi ette vastama tulevad kaks õpilast. Nad loevad teksti järgemööda lõikude kaupa. Iga lõigu lõpul nimetab õpetaja õpilaste nimed, kes antud lõigu tõlgivad. Tõlkimine peab toimuma kiirel tempos.

Kui õpilased on lõpetanud teksti lugemise, kirjeldavad nad kordamööda esemete asukohta, mida klass neile näitab. Näiteks: *The pencil-box is on the book. The book is on the desk. The box is in the bag. The pen is in the box.* Jne.

Tunni lõpul hinnatakse ka neid õpilasi, kes võtsid tunnist aktiivselt osa ja andsid õigeid vastuseid.

§ 8.

Käesolevas paragrahvis esinevad sõnad *bus, cup, hut, gun, duck, nut, brush* ning häälik [ʌ].

Õpetaja näitab bussi pildil ja ütleb: *This is a bus.* Ta kordab sõna *bus* mitu korda. Siis seletab ta, et kui hääldada eesti häälikut o taha-poolse tõmbunud huultega, saame hääliku [ʌ]. Sõna *bus* hääldatakse üksikult ja kooris.

Õpetaja kirjutab tahvlile sõna *bus* koos transkriptsiooniga ja küsib, kuidas loetakse tähte *u* kinnises rõhulises silbis. Näitlikkust kasutades esitatakse ülejäänud uued sõnad. Uute sõnade kinnistamiseks laseb õpetaja lauseid inglise keelde tõlkida. Näiteks: Hari on karbis. Püss on telgis. Must kass on hütis. Koer on bussis. Tass on kandekotis. Part on pesas.

Uue teksti lugemine ja uute sõnade kinnistamine toimub eespool kirjeldatud viisil.

Järgmist tundi alustatakse hääldamisharjutusega, mis sisaldab kõiki läbivõetud täishäälikuid. Näiteks: *The big red cup is in a black box.* Enne hääldusharjutust meenutatakse häälikute [e, i, æ, ʌ, ɔ] moodustamist.

Õpitu kontrollimine ja kinnistamine toimub samal viisil kui eelnevates paragrahvides.

Sõnade kinnistamiseks võib mängida ka järgmist mängu. Õpetaja näitab vastavat eset või pilti, õpilased peavad moodustama lause. Mängu võidab see rida, kes kõige rohkem on andnud õigeid vastuseid. Mängust aktiivselt osavõtnud ja õigeid vastuseid andnud õpilasi võib hinnata.

Siin esinevad sõnad *watch*, *what*, *bell*, häälikud [w] ja [tʃ]. Õpetaja näitab klassile seina- või lauakella pilti ja küsib: *What is this?* Siis näitab ta kellukest või selle pilti ja ütleb: *This is a bell*. Õpilased tõlgivad lause eesti keelde. Õpetaja juhib tähelepanu tumedale [l] häälikule sõna *bell* lõpus. Lauset korratakse õpetaja järel üksikult ja kooris.

Järgnevalt näitab õpetaja käe- või taskukella ja ütleb: *This is a watch*. Ta kordab sõna *watch* mitu korda ja laseb selle tõlkida. Sõna *what* tähendus on õpilastele tuttav, õpetajal tuleb anda seletus vaid hääliku [w] moodustamise kohta. Õpetaja teeb korralduse taskupeeglid välja võtta. Ta seletab, et kaashääliku [w] hääldamisel tuleb huuled tugevasti ümardada ja keeleots tõmmata alumiste hammaste juurest tahapoole (nagu vilistamisel). Häälik on väga heliline. Õpilased, jälgides oma huulte asendit peeglist, hääldavad sõnu *watch* ja *what* üksikult ja kooris.

Seejärel kirjutab õpetaja sõnad tahvlile ja esitab klassile küsimuse, kuidas loetakse täheühendeid *w + a*; *wh + a* ja *tch*. Tahvlile märgitakse ka sõnade transkriptsioon [wɒtʃ] ja [wɒt].

Uute sõnade kinnistamiseks tõlgitakse mõned laused. Näiteks: Käekell on koolilaul. Seinakell on karbis. Kelluke on telgis. Jt.

Järgnevalt kirjutab õpetaja tahvlile eriküsimuse: *What is this?* Ta laseb õpilastel märkida rõhud. Siis küsib ta, missuguses silbis on lugemisel hääletoon kõige kõrgem ja missuguses toimub langus. Et õpilased omandaksid paremini eriküsimuse intonatsiooni, kirjutab õpetaja tahvlile esiteks silpide tonogrammi, siis sõnalise tonogrammi:

da di *'what is this?*

Õpilased loevad neid silpe õpetaja järel üksikult ja kooris. Kui on omandatud õige lauserütm ja intonatsioon, harjutatakse eriküsimuse *What is this?* lugemist.

Õpetaja seletab, et antud küsimuse vastuses võib näitava asesõna *this* asemel tarvitada asesõna *it*, mis on lauses alati rõhuta. Näiteks: *'What is 'this? It is a 'book*. Kõige kõrgem hääletoon on sõnal *book*, kus toimub ühtlasi ka hääle langus. Õpetaja illustreerib seda tahvilil silpide ning sõnalise tonogrammiga.

di di di da. *It is a book.*

Järgnevalt loeb õpetaja teksti lause-lauselst ette. Õpilased kordavad üksikult ja kooris.

Ülesanne 2, mida õpilased peavad kodus kirjutama, on soovitatav klassis suuliselt tõlkida.

Uue materjali kinnistamiseks näitavad õpilased üksteisele esemeid, küsides *What is this?* Vastustes kasutavad nad asesõna *it*.

Järgmiseks tunniks tuleb õpilastel korrata kõik õpitud sõnad paragrahvides 1—8. Nad peavad neid oskama nii hääldada kui ka kirjutada.

Õpetaja annab õpilastele juhtnööre, kuidas sõnu korrata.

Järgmine tund algab hääldusharjutusega hääliku [w] ja eriküsimuse intonatsiooni kinnistamiseks. Näiteks: *What is this? It is a watch.* Õpetaja meenutab hääliku [w] moodustamist. Siis hääldatakse sõnu *what* ja *watch* üksikult ja kooris. Järgnevalt loetakse ülesantud teksti õpetaja järel, üksikult ja kooris.

Et kontrollida, kuidas õpilased on sõnavara korranud, kutsub õpetaja vastama kaks õpilast. Ühele annab ta mõned pildid ja esemed. Õpilane näitab neid klassile, küsides *What is this?* Õpetaja nimetab õpilase nime, kes peab vastama. Teine väljakutsutud õpilane kirjutab sõna tahvlile ja hääldab seda. Iga väljakutsutud õpilane esitab küsimusi nelja kuni viie pildi kohta. Neid õpilasi, kes kirjutavad tahvlile sõnu ja esitavad küsimusi, võib hinnata.

Tunni lõpul võib mängida sõnadeahela või mõnda muud sõnavara-alast mängu (vt. § 3 seletusi).

Järgmine tund algab kirjaliku tööga, mille kestus on umbes 15 minutit. Õpetaja tuletab õpilastele meelde, et nad kirjutamisel seoksid tähti ja kasutaksid inglispäraseid tähekujusid. Siis näitab õpetaja kümme pilti või eset. Õpilased kirjutavad näit. *It is a hut. It is a tent. Jne.*

§ 10.

Käsitlusele tulevad sõnad on: *cake, plate, gate, snake*, tegusõna *has* ning kaksiktäishäälik [ei].

Õpetaja osutab koogile pildil ja ütleb: *This is a cake.* Lause tõlgitakse. Õpetaja tähendab, et *keeks* on laen ingliskeelsest sõnast *cake*. Siis küsib ta, kumb kaksiktäishääliku [ei] häälikutest on nõrgem, kas esimene või teine.

Järgnevalt seletab õpetaja, et inglise kaksiktäishäälikutes on teine häälik nõrgem kui esimene. Ta kirjutab sõna *cake* tahvlile ja esitab õpilastele küsimuse, kuidas loetakse tähte *a* lahtises rõhulises silbis. Ta märgib sõna kõrvale hääliku transkriptsiooni.

Kasutades näitlikkust esitab õpetaja ülejäänud sõnad. Tegusõna *has* esitamisel ütleb õpetaja mitme õpilase kohta järgmist: *Uno has a watch. Tiiu has a black bag. Rein has a red pencil-box.* Õpilased tõlgivad laused eesti keelde. Õpetaja kirjutab sõna *has* tahvlile koos transkriptsiooniga. Ta seletab, et tegusõna *has*, samuti kui tegusõna *is*, on lauses rõhuta.

Uue materjali kinnistamiseks laseb õpetaja lauseid moodustada, kusjuures õpilased peavad kasutama tegusõna *has*. Näit. *Ted has a snake. Meg has a big cake. Tom has a plate. Sam has a gate.*

Uue teksti lugemine toimub eespool kirjeldatud viisil. Koduseks ülesandeks jääb kirjutada harjutus nr. 1 ja harjutada soravalt ning õigesti lugema § 10.

Järgmist tundi alustatakse hääldusharjutusega kaksiktäishääliku [ei] kinnistamiseks. Näit. *Fred has a snake in the bag*. Õpilased märgivad rõhulised sõnad hääldusharjutuses ning võrdlevad tähe *a* lugemist kinnises ja lahtises rõhulises silbis.

Hääldusharjutuse ja teksti lugemine toimub samal viisil kui eelmistes tundides.

Kodune ülesanne kontrollitakse frontaalselt. Õpilased tõlgivad ja moodustavad uute sõnadega lauseid.

Järgnevalt näitavad õpilased vastastikku esemeid, küsides: *What is this?*

§ 11.

11-ndas paragrahvis esinevad sõnad on järgmised: *rose, stove, nose, bone, stone, globe, sofa* ja kaksiktäishäälik [ou].

Õpetaja osutab roosile pildil ja ütleb: *This is a rose*. Ta kordab mitu korda sõna *rose*. Õpilased tõlgivad sõna eesti keelde. Õpetaja esitab õpilastele küsimuse, missugune kaksiktäishäälik esineb selles sõnas. Nüüd küsib õpetaja, kumb häälik on kaksiktäishäälikus nõrgem, kas esimene või teine. Siis hääldatakse uut sõna õpetaja järel üksikult ja kooris. Õpetaja kirjutab sõna *rose* tahvlile. Ta küsib õpilastelt, kuidas loetakse tähte *o* lahtises rõhulises silbis. Järgnevalt märgib ta sõna kõrvale transkriptsiooni.

Kasutades näitlikkust esitatakse ülejäanud sõnad. Näiteks sõna *globe* esitamisel võib kasutada näitlikustamiseks kooli gloobust.

Sõnade kinnistamisel näitab õpetaja pilte erinevas järjekorras. Õpilased, kasutades uusi sõnu, tõlgivad ja moodustavad lauseid.

Järgnevalt loetakse õpikust hääldusharjutus. Õpetaja loeb harjutuse ette tulpade kaupa, siis loevad üksikud õpilased ning seejärel loetakse kooris. Õpetaja jälgib häälikute puhtust, parandab vigu, laseb korrata.

Teksti lugemine toimub nagu eelnevates tundides. Häälikute puhtuse kõrval tuleb õpetajal silmas pidada ka õiget lauserütmi ja intonatsiooni, sest õpilased kalduvad rõhutama kõiki sõnu lauses ühetugevuselt.

Aeg-ajalt võib kasutada silpide tonogrammi, et harjutada inglise lauserütmi ja hääle järsku langust viimasel rõhulisel silbil. Näit. *Ann Fox has a red rose*.

du: da: di: du: do: 78

Lünkade täitmisel ja lausete tõlkimisel teeb õpilastele raskusi vormide *is* ja *has* tarvitamine, sest mõlemad vormid tõlgitakse eesti keelde sõnaga *on*. Nende vormide kinnistamiseks laseb õpetaja frontaalse töö käigus moodustada ja tõlkida lauseid. Näit.: Koer on hütis. Koeral on

suur kont. Samil on gloobus. Gloobus on laual. Megil on sullepea. Sullepea on pinalis. Jne.

Koduseks ülesandeks jääb õpilastel uute sõnade õppimine ja teksti sorav lugemine. Õpilastel tuleb kodus kirjutada ülesanne 1, mida on soovitatav enne klassis läbi lugeda.

Järgmises tunnis võib õpiku lõpuosast kasutada lugemisharjutusi 3 ja 4. Seekord ei loe õpetaja harjutust ette, vaid kontrollib, kas õpilased oskavad lugeda täishäälikuid kinnises rõhulises silbis ning täishäälikuid *a* ja *o* lahtises rõhulises silbis.

Järgneb koduse harjutuse ja teksti frontaalne lugemine.

Soovitatav on iga kahe või kolme tunni järel pühendada üks tund läbivõetud materjali kordamiseks. Õpetajal tuleb kasutada võimalikult palju erinevaid võtteid, et kordamine ei muutuks õpilastele igavaks. Viiendas klassis ei ole soovitatav üht ja sama võtet kasutada üle 5—8 minuti. Töövõtted võivad muidugi tunni jooksul korduda. Näiteks, kui õpetaja on viis minutit piltide kohta küsimusi esitanud, laseb ta õpilastel vastastikku esemeid näidata ja küsimusi esitada. Seejärel laseb ta õpilastel lauseid tõlkida. Järgnevalt mängitakse mõnd mängu sõnavara alalt. Õpetaja näitab teatava eseme või looma pilti, õpilased peavad moodustama lauseid. Võidab see rida, kes on kõige enam lauseid moodustanud. Näiteks, õpetaja näitab koera pilti. Õpilased moodustavad järgmisi lauseid: *Ted has a dog. The dog is in the hut. The dog has a bone. The dog is black. The dog is big. The dog is on the sofa. The dog is on the stone. The dog is on the bed. The dog is in the tent. The man has a dog. The dog is on the ship. The dog has a stick. This is a black dog. That is a big dog.*

Selline sõnavara-alane mäng kinnistab tegusõnade *has* ja *is* ning eessõnade *in* ja *on* tarvitamist.

Aeg-ajalt tuleb teha mõni kirjalik harjutus või mängida tahvlil mõnd mängu.

§ 12.

Siin esinevad uutena sõnad: *yes, no, not*; üldküsimus koos jaatava ja eitava lühivastusega; tõusev meloodia üldküsimuses; häälik [j].

Õpetaja näitab klassile esemeid ja esitab küsimusi: *Is it a pen? Is it a book? Is it a pencil? Is it a desk?* Õpilased tõlgivad küsimused eesti keelde.

Õpetaja küsib, missugusel sõnal lauses on kõige kõrgem hääletoon. Ta hääldab esimest küsimust veel mitu korda ja juhhib tähelepanu sellele, et küsimuses, mis algab tegusõnaga, s. o. üldküsimuses, tarvita- takse inglise keeles tõusvat kõnemeloodiat.

Üldküsimuse *Is it a pen?* intonatsiooni harjutamiseks kirjutab õpetaja tahvile tonogrammi silpidest:

'da:
di di 'da:

Üldküsimus algab rõhulise silbiga, millele järgneb pidev hääle langus. Madalaim hääletoon saavutatakse viimases rõhulises silbis, kus toimub ka tõus.

Hääle langus ja tõus, mis toimuvad ühes ja samas silbis, valmistavad õpilastele raskusi. Kui aga suurem osa õpilasi on omandanud tõusva kõnemeloodia, minnakse silpide lugemiselt üle lausete lugemisele. Õpetaja kirjutab tahvlile sõnalise tonogrammi:

'Is it a pen? 'Is it a pencil?'

Õpilased harjutavad hääldamist õpetaja järel.

Õpetaja osutab esemetele ja esitab küsimusi, millele ta ise vastab, kas jaatavalt või eitavalt. Näiteks: *Is it a book? Yes, it is. Is it a pen? No, it is not; it is a book.* Jaatava vastuse puhul noogutab õpetaja peaga, eitava korral raputab pead. Õpilased tõlgivad laused eesti keelde.

Sõna *yes* koos transkriptsiooniga kirjutatakse tahvlile. Õpetaja kor-dab veel jaatavat ja eitavat lühivastust ning juhhib õpilaste tähelepanu häälelangusele sõnades *yes* ja *no* ning pausile, mis järgneb nendele sõnadele. Samasugune langus toimub sõnal *is* jaatavas vastuses ning sõnal *not* eitavas vastuses.

Õpetaja kirjutab tahvlile jaatava ja eitava lühivastuse. Õpilased märgivad rõhulised silbid. Lühivastuseid loetakse üksikult ja kooris.

Üldküsimuse ja lühivastuste kinnistamiseks esitab õpetaja õpilastele küsimusi, milledele nad reageerivad lühivastustega. Näiteks: *Is it a pencil-box? Yes, it is. Is it a globe? No, it is not. What is it? It is a pencil-box.*

Järgneb teksti frontaalne lugemine.

Seejärel esitavad õpilased üksteisele üldküsimusi ning annavad lühivastuseid. Parandatakse vigu, korratakse teksti. Et tõusev kõnemeloodia valmistab õpilastele raskusi, ei suuda nad seda omandada paari tunniga. Seda tuleb pidevalt harjutada.

Kodune harjutus on soovitatav klassis eelnevalt läbi töötada.

Järgmist tundi alustatakse hääldusharjutusega tõusva ja langeva kõnemeloodia kinnistamiseks. Õpetaja kirjutab tahvlile kahe küsimuse sõnalise tonogrammi koos lühivastustega. Näiteks:

'Is it a book? 'Yes, it is.'
'Is it a book? 'No, it is not.'

Märgitakse rõhud ja meenutatakse, missugust kõnemeloodiat kasuta-

takse üldküsimumustes ja lühivastustes. Järgneb hääldusharjutuse lugemine.

Siis näitab õpetaja pilte ja esitab küsimusi. Ta näitab hüti pilti ja küsib: *Is it a tent?* Õpilane vastab: *No, it is not a tent; it is a hut.* Frontaalselt loetakse ülesantud tekst ja kodune ülesanne. Teksti puhul loeb üks õpilane küsimuse, teine vastuse.

Seejärel õpilased, keda õpetaja kutsub klassi ette, näitavad pilte ja esitavad nende kohta üldküsimusi. Õpetaja nimetab õpilasi, kes vastavad.

Järgmiseks tunniks peab iga õpilane kirjalikult koostama klassi esemete kohta viis küsimust, mida tal tuleb kaasõpilastele esitada õige häälduse ja intonatsiooniga.

Järgmine tund algab hääldusharjutusega üldküsimuse ja lühivastuste intonatsiooni kinnistamiseks. Näiteks: *Is it a pencil-box? Yes, it is.*

Õpetajal on soovitatav kasutada sõnalist tonogrammi antud üldküsimuse kohta, sest siin järgneb viimasele rõhulisele silbile kaks rõhuta silpi.

Is it a pencil-box? *Yes, it is.*

Tuleb jälgida, et hääle languse madalaim toon saavutataks viimases rõhulises silbis *pen* ning hääle tõus rõhuta silpides *il* ja *box*. Lühivastustes tuleb silmas pidada pausi sõnade *yes* ja *no* järel.

Järgnevalt näitavad õpilased üksteisele esemeid ja esitavad küsimusi. Õpetaja ergutab õpilasi vigu parandama. Ta jälgib väga tähelepanelikult, et ei jääks parandamata ükski hääldusega intonatsiooniviga. Vajaduse korral hääldab ta lauseid ise ja laseb õpilastel neid korrata.

Et varieerida üldküsimuste konstruktsiooni ja intonatsiooni kinnistamist, võib mängida mõningaid mängu. Õpetaja laseb raamatud ja vihikud sulgeda. Ta teatab õpilastele, missugust sõnavara tuleb mängimisel kasutada (loomade või tarbeesemete nimetused, sõnad, mis algavad teatud algustähega jne.).

Klassi ette kutsutud õpilane valib endale vastavast sõnavarast ühe sõna, näiteks *snake*, kui tegemist on loomade nimedega. Ta teatab selle sõna vaikselt õpetajale. Siis nimetab õpetaja õpilasi, kes esitavad klassi ees seisvale õpilasele küsimusi, näiteks: *Is it a cat? Is it a dog?* Jne. Õpilane vastab, kasutades lühivastust, näiteks: *No, it is not.* Kui keegi mõistatab õige sõna, vastab ta: *Yes, it is.* See õpilane, kes sõna õigesti mõistatas, tuleb omakorda klassi ette. Õpetaja teatab klassile, missugust sõnavara tuleb küsimustes järgnevalt kasutada.

Mängu võib selliselt varieerida, et õpilane, kes sõna valib, hoiab käes selle eseme või looma ümberpööratud pilti. Kui mõistatatakse õige sõna, pöörab õpilane pildi klassi poole, andes samaaegselt jaatava vastuse. Õpilasi, kes on esitanud küsimusi õige häälduse ja intonatsiooniga, võib tunni lõpul hinnata.

Nimetatud paragrahvis esinevad nimisõnad *pipe, knife, bike, kite, line*; arvsõnad *five, nine*; isikuline asesõna *I*, omastav asesõna *my*; omadussõna *white*; tegusõna *have* ja kaksiktäishäälik [ai].

Õpetaja tõstab üles kaasatoodud piibu või vastava pildi ja ütleb: *This is a pipe*. Ta kordab mitu korda sõna *pipe*, juhtides õpilaste tähelepanu hääliku [p] aspireeritusele ja kaksiktäishääliku [ai] hääldamisele. Siis küsib ta, kumba häälikut kaksiktäishäälikust hääldatakse nõrgemalt. Õpetaja järel hääldavad sõna *pipe* üksikud õpilased ja siis kogu klass kooris. Õpetaja kirjutab sõna *a pipe* tahvlile ja küsib, kuidas loetakse tähte *i* lahtises rõhulises silbis. Saanud vastuse, märgib ta tahvlile kaksiktäishääliku [ai] transkriptsiooni.

Ülejäänud sõnad esitatakse samuti näitlikkust kasutades.

Sõna *knife* tahvlile kirjutamisel esitab õpetaja küsimuse, missugust tähte sõnas *knife* ei hääldata. Saanud vastuse, seletab ta, et täheühendis *kn* on *k* alati tumm.

Sõna *five* esitamisel kirjutab õpetaja eelnevalt tahvlile õpitud arvud 6, 7 ja 10 ning laseb neid lugeda. Sõna *five* hääldust tuleb palju harjutada, sest õpilastele valmistab raskusi helitu hääliku [f] ja selle helilise variandi [v] hääldamine ühes ja samas sõnas.

Tegusõna *have* esimese pöörde esitamisel tuleb lähtuda õpilastele tuntud kolmandast pöördest *has*. Õpetaja ütleb, osutades mõnele õpilasele: *Uno has a book, Malle has a pen, Mati has a pencil-box*. Siis võtab ta vastavad esemed kätte ja ütleb, osutades endale: *I have a book. I have a pen. I have a pencil-box*. Laused tõlgitakse eesti keelde.

Järgnevalt kirjutab õpetaja tahvlile asesõna *I*, juhtides õpilaste tähelepanu inglise tähe *i* suure algustähe kujule ning seletades, et inglise keeles asesõna *I* kirjutatakse alati suure algustähega.

Tegusõna *have* tuleb anda koos transkriptsiooniga, sest et seda loetakse ebareeglipäraselt. Tuleb silmas pidada helilise hääliku [v] hääldamist sõna lõpus. Seda häälikut võib harjutada sõnadega *five, have, stove*. Õpetaja laseb märkida rõhud lauses *I have a pen* ning kirjutab tahvlile sõnalise tonogrammi:

I have a pen

Asesõna *my* esitamisel võtab õpetaja oma raamatu kätte ja ütleb: *I have a book. This is my book*. Siis näitab ta oma sullepead ja ütleb: *I have a pen. This is my pen*. Õpilased tõlgivad laused eesti keelde, siis kirjutab õpetaja asesõna *my* tahvlile. Ta küsib, kuidas loetakse tähte *y* lahtises rõhulises silbis, ja täiendab saadud vastust seletusega, et täht *y* lahtises rõhulises silbis allub samale lugemisreeglile kui täht *i*.

Enne omadussõna *white* esitamist kordab õpetaja õpitud värvide nimetused. Ta näitab punaste kaantega raamatut ja küsib: *What is this?* Õpilased vastavad: *It is a red book*. Siis näitab õpetaja mustade kaantega raamatut, küsides: *What is this?* Järgneb vastus: *It is a black book*. Õpetaja näitab valgete kaantega raamatut ja ütleb: *This is a*

white book. Õpilased tõlgivad lause eesti keelde. Siis tuletatakse meelde hääliku [w] moodustamist sõnades *what* ja *watch*. Neid sõnu hääldatakse üksikult ja kooris. Järgnevalt hääldab õpetaja mitu korda sõna *white*, mida hääldatakse siis üksikult ja kooris. Kirjutanud sõna *white* tahvlile, esitab õpetaja küsimuse, missugune täht on sõnades *what* ja *white* tumm.

Pärinimi *Quill* kirjutatakse tahvlile koos transkriptsiooniga. Õpetaja seletab, et täht *q* esineb ainult koos tähega *u*. Ühendi [kw] hääldamisel tuleb ümardada huuled juba *k* hääldamisel.

Järgnevalt loetakse frontaalselt uus tekst ja töötatakse läbi kodune ülesanne.

Läbivõetu kinnistamiseks moodustavad õpilased lauseid, näiteks: *I have a dog. This is my dog. I have a cat. This is my cat.* Jne. Järgmine tund algab hääldusharjutusega kaksiktäishäälikutele [ei, ou, ai]. Näiteks: *Rose has a white gate.* Meenutatakse inglise kaksiktäishäälikute hääldamise erinevust eestikeelsetest ning häälikute [w ja t] moodustamist. Õpilased märgivad rõhud lauses. Õpetaja juhib tähelepanu sellele, et tegusõna *has* on lauses rõhuta.

Pärast hääldusharjutust näitab õpetaja pilte, mille kohta õpilastel tuleb moodustada kaks lauset. Nii näitab õpetaja telgi pilti. Õpilane, kelle nime ta nimetab, ütleb: *I have a tent. My tent is big.* Järgmise pildi näitamisel ütleb teine õpilane: *I have a cat. My cat is black.* Kui omadussõnad *red, black, white, big, thick, thin* on korratud, tuleb õpilastel lausetes kasutada eessõnu *in* ja *on*. Näit.: *I have a kid. My kid is in the hut. I have a bag. My bag is on the bed.*

Järgnevalt loetakse ülesantud tekst ja kodused harjutused frontaalselt.

Läbivõetud konstruktsioonide kinnistamiseks antakse õpilastele koduseks kirjalikuks ülesandeks lauseid tõlkida. Näiteks: *Mul on nuga. Minu nuga on pinalis. Samil on piip. Piip on karbis. Minul on jalgratas. Minu jalgratas on onnis. Tedil on lohe. Lohe on sohval. Minul on kaart. Minu kaart on laual. Tomil on kitsetall. Kitsetall on telgis. Jne.*

Järgmist tundi alustatakse lugemisharjutusega lauserõhule. Õpetaja kirjutab tahvlile sõnalise tonogrammi:

I have a ^{thick} cap.

Pärast hääldusharjutust loetakse ülesantud tekst ja kodune kirjalik ülesanne frontaalselt.

Sellele järgneb individuaalne küsitel.

Kaheteistkümneme paragrahvi sõnavara ja häälikute kordamiseks näitab üks õpilastest pilti ja esitab näiteks küsimuse: *Is it a stove?* Õpilane, kelle nime õpetaja nimetab, vastab: *No, it is not; it is a pot.* Kolmas õpilane kirjutab sõna *pot* tahvlile ja hääldab seda. Iga klassi ette kutsutud õpilane esitab neli kuni viis küsimust. Õpetaja hindab nende teadmisi.

Järgmist tundi võib alustada umbes 15-minutilise kontrolltööga, mis koosneb lühikesest etteütluusest ja mõnerealisest tõlkest. Näiteks:

I have a cat. My cat is black. The cat is on the bed. Ted has a pig. Is the pig big? Yes, it is. Meg has a sock. Is the sock thick? No, it is not; it is thin. I have a flag. My flag is on the tent. Is the flag red? Yes, it is. What is this? It is a dish. What is that? That is a pot.

Tõlkimiseks võiksid olla kohased järgmised laused: Mul on raamat. Minu raamat on paks. Raamat on koolilaul. Mul on pinal. Minu pinal on punane. Pinal on kandekotis. Tomil on koer. Koer on suur. Koer on telgis.

§ 14.

Siin esinevad asesõnad *he, she, we, you*; omadussõna *good*; väljendid *at home, at school*, häälikud *i, a*: ja tähtede *a, e, i, o, u, b, c, d, g, p, t, v* ingliskeelsed nimetused.

Õpetaja näitab vastavat pilti ja esitab küsimuse: *Is the man on the ship?* Ta vastab ise: *Yes, he is*. Järgnevalt küsib ta mõne õpilase kohta: *Is Uno on the ship?* Jällegi vastab ta ise: *No, he is not*. Järgmiselegi küsimusele vastab ta ise: *Is Mall on the ship?* *No, she is not*. Õpilased tõlgivad öeldud laused eesti keelde.

Õpetaja märgib tahvlile asesõnad *he* ja *she* koos transkriptsiooniga. Ta seletab, et inglise keeles tarvitatakse meessoost isikute kohta asesõna *he*, mis vastab venekeelsele asesõnale *он*. Naissoost isikute kohta tarvitatakse *she*, mis vastab venekeelsele asesõnale *она*. Eesmete ja loomade kohta tarvitatakse asesõna *it* (vene keeles *оно*).

Järgnevalt kirjutab õpetaja tahvlile asesõnad *we* ja *you*. Ta esitab õpilastele küsimuse, kuidas loetakse tähte *e* lahtises rõhulises silbis. Asesõnale *you* lisab ta transkriptsiooni.

Nüüd laseb õpetaja klassil tõlkida lause: *Ted on telgis*. Tõlgitud lauses *Ted is in the tent* asendavad õpilased pärisnime asesõnaga ja lause *He is in the tent* kirjutatakse tahvlile. Järgnevalt tõlgitakse lause: *Meg on telgis*. Ka selles lauses asendatakse pärisnimi asesõnaga ning lause *She is in the tent* kirjutatakse tahvlile eelmise lause alla. Nende alla kirjutab õpetaja: *We are in the tent. You are in the tent*. Õpetaja juhib õpilaste tähelepanu sellele, et isikulised asesõnad ja vormid *is* ja *are* on lauses rõhuta. Vormid *is* ja *are* on rõhulised üldküsimumustes ja jaatavates lühivastustes. Õpetaja kirjutab tahvlile vastava üldküsimumuse ja lühivastuse. Näiteks *'Ted and 'Meg, 'are you in the 'tent? 'Yes, we 'are*. Vormile *are* märgib ta juurde transkriptsiooni. Õpilased võtavad taskupeeglid välja. Õpetaja seletab, et inglise hääliku [a:] hääldamisel on keeleots eemaldunud alumistest hammastest. Keel on väga madalas asendis. Huuled on tugevasti avatud, nad ei ümardu.

Harjutatakse vormide *we are, you are* hääldamist.

Seejärel näitab õpetaja kaht pilti. Üks pilt kujutab poissi või tüdrukut koolis, teine kodus. Õpetaja osutab esimesele pildile ja ütleb: *Ted (Meg) is at school. Ted (Meg) is at home*. Ta tõlgib eesti keelde väljendid *at school, at home* ja kirjutab need tahvlile. Sõnale *school* märgib ta juurde transkriptsiooni.

Asesõnade ning väljendite *at school* ja *at home* kinnistamiseks esitab õpetaja rea küsimusi, millele õpilased vastavad kas eitavalt või jaatavalt. Näiteks: *Is Mati at school? Yes, he is. Is Mati at home? No, he is not; he is at school. Is Tiina at home? Yes, she is. Is Tiina at*

school? *No, she is not; she is at home. Mati and Peter, are you at home? No, we are not; we are at school. Jne.*

Õpetaja osutab oma kellale ja ütleb: *I have a good watch. Siis esitab ta küsimuse mõnele õpilasele, kellel on kell: Have you a good watch? Ta tõlgib sõna good eesti keelde ja kirjutab koos transkriptsiooniga tahvlile.*

Järgnevalt esitab õpetaja üldküsimusi öeldisega *have*, õpilased annavad jaatavaid ja eitavaid lühivastuseid. Näiteks: *Has Mati a good map? Yes, he has. Has Anne a good bag? Yes, she has. Aino and Linda, have you a tent? No, we have not.*

Uut teksti loetakse frontaalselt, üksikult ja kooris. Kodune ülesanne töötatakse klassis suuliselt läbi.

Järgmist tundi alustatakse lugemisharjutusega üldküsimuse ja lühivastuste intonatsiooni kinnistamiseks.

Õpilased määravad rõhulised sõnad üldküsimustes ja lühivastustes. Siis loetakse harjutust õpetaja järel üksikult ja kooris. Mõned üksikud laused laseb õpetaja eesti keelde tõlkida, et kontrollida tekstist arusaamist.

Asesõnade ja üldküsimuse konstruktsiooni ja intonatsiooni kinnistamiseks öeldisega *have* tuleb igal õpilasel esitada kaasõpilastele kolm küsimust. Näiteks: *Has Ilmar a map? Has Kadri a bag? Ott and Rein, have you a hut? Õpetaja nimetab iga küsimuse järel õpilase nime, kes küsimusele vastab. Lühivastustes tuleb kasutada vastavaid asesõnu. Näiteks: No, he has not. Yes, she has. No, we have not. Küsimuste esitamisel on abiks vastav lugemisharjutus tahvilil.*

Järgmises tunnis nõuab õpetaja teksti soravat lugemist. Õpilastel tuleb õppida 13. ja 14. paragrahvis antud tähtede ingliskeelsed nimetused.

Tähestiku kinnistamiseks võib anda taolise harjutuse: lugeda täht-tähelt järgmised sõnad: *Tom, Bella, Meg, at, good, pencil-box, bus, five.*

§ 15.

Käsitlemisele tulevad ülejäänud kaheksa tähte: *h, j, k, q, r, w, y, z.*

Harjutused, mis siin esinevad, on ette nähtud tähtede nimetuste kinnistamiseks, need võib jätta kodusteks töödeks. Klassis võib tahvilil mängida sõnadeahela mängu. Õpilased kirjutavad sõna, hääldavad seda ning loevad siis täht-tähelt. Võib mängida ka järgmist mängu. Õpetaja näitab pilte, esitades küsimuse: *What is this?* Õpilane vastab näiteks: *It is a bus* ning loeb täht-tähelt sõna *bus* [*bi, ju, es*].

Kui tähtede nimetused on omandatud, asutakse § 15 esineva laulu õppimisele. Kui õpetaja ei oska laulda ega mingit mänguriista mängida, võib ta paluda lauluõpetajat õpilastele lauluviisi selgeks õpetada. Laulu võib ka edaspidi aeg-ajalt laulda, et tähtede nimetused ei ununeks.

Kui klassis on frontaalselt küllaldaselt harjutatud üldküsimust ja lühivastuseid öeldisega *be* ja *have*, võib õpilastele anda veerandtunnise kontrolltöö. Õpetaja dikteerib jaatavaid laused. Õpilased moodustavad nendest lausetest üldküsimused ja annavad jaatavaid ning eita-

vad lühivastused. Näit.: *Ted has a big kite. Has he a big kite? Yes, he has. Meg is not at home. Is she at home? No, she is not.* Jne.

Et eelkursuse eesmärgiks on ingliskeelse hääldebaasi loomine, tuleb tunnis kasutada rohkesti iga liiki suulisi harjutusi, kirjalikud tööd aga olgu võimalikult lühiajalised.

Peab silmas pidama mitmesuguste meetodiliste võtete otstarbekat järgnevust. Kui õpetaja kasutab üht ja sama võtet liiga kaua, raugeb õpilaste tähelepanu ja langeb nende aktiivsus. Suurem osa tunnist tuleb pühendada frontaalsele tööle, et võimalikult paljud õpilased saaksid väljenduda võõrkeeles.

Eelkursuse lõpus peavad õpilased suutma öelda õige häälde ja intonatsiooniga kaks kuni kolm seotud lauset pildil kujutatud või klassis esinevate isikute ja esemete kohta. Näiteks: *This is a cup. The cup is red. It is in the box. It is a kid. The kid is white. I have a kid at home. My kid is in the hut. This is Ted. Ted is at school. Ted has a good dog. The dog is in the tent.* Jne.

Tabeli abil peavad õpilased suutma esitada üldküsimusi öeldisega *be* ja *have* ning andma neile lühivastuseid.

Eelkursuse käsitlemisel on väga tähtis kooris hääldeamine ja lugemine. Teatavasti saavutavad õpilased võõrkeele kõnelemise oskuse alles siis, kui nad harjutavad ja kordavad võõrkeelseid hääliku- ja sõnaühendeid ning grammatilisi vorme nii kaua, kuni nad neid takisamatult reprodutseerida võivad.

Kooris hääldeamine ja lugemine on üheks selliseks meetodiliseks võtteks, mis soodustab õpilastes kõnemotoorse stereotüübi kujunemist ja on igasuguse kõneoskuse aluseks.

V klassi saksa keele õpiku* kasutamisest.

H. TOOM,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi võõrkeelte kabineti juhataja.

Käesoleval sügisel algab meie vabariigi eesti õppekeelega koolides võõrkeele õpetamine V klassis 3 nädalatunniga.

Tundide arv on küll väike, kuid õpetamise eesmärgi saavutamisele aitab tõhusalt kaasa töötamine kahes rühmas, kui klassis on üle 25 õpilase. Õpetamise tõhususe seisukohast peaksid võõrkeele tunnid V klassis toimuma ülepäeviti, ja seda tuleb arvestada tunniplaani koostamisel. Tundide selline paigutus aitab võidelda unustamisprotsessi vastu, mõjub soodustavalt sõnavara kinnistumisele ja sellega seoses kõneoskusele, mille arendamine on võõrkeele õpetamise põhiliseks eesmärgiks.

Käesoleval õppeaastal hakkavad võõrkeelt õpetama paljud õpetajad, kellel puudub vastav kvalifikatsioon ja kes on aastaid seisnud eemal sellest tööst. Need õpetajad peavad kasutama kõiki võimalusi oma teadmiste värskendamiseks, olgu see siis iseseisvate õpingute, kursuste, seminaride või metoodiliste teoste ja kirjutiste läbitöötamise näol. Abiks nendele õpetajatele on kirjutatud ka käesolev juhendus V klassi saksa keele õpiku kasutamiseks.

Õpiku struktuur.

Õpik koosneb järgmistest osadest: 1) lugemispalad ja harjutused; 2) lisa (Anhang), mis sisaldab proosatekste, luuletusi, laule, mõistatusi ja vanasõnu; 3) kokkuvõtte programmis ettenähtud grammatilistest küsimustest, millele lisandub lühiülevaade sõna- ja lauserõhust, fraaserimisest, intonatsioonist ja ortograafiast; 4) saksa-eesti sõnastik lugemispalade järgi; 5) saksa-eesti tähestikuline sõnastik; 6) eesti-saksa tähestikuline sõnastik; 7) sisukord.

Lugemispalad ja harjutused on paigutatud numbrite 1—50 alla. Numbrid 16, 27, 40 ja 50 kannavad pealkirja *Wiederholung* ja sisaldavad kordavaid harjutusi õppeveerandi jooksul käsitletud sõnavara ja grammatiliste, foneetiliste ning ortograafiliste küsimuste kohta.

Lisas antud jutustusi, mõistatusi ja vanasõnu võib käsitleda IV õppeveerandil klassi- ja kodulektüürina sünteetilise lugemise harjutamise eesmärgil. Luuletuste ja laulude käsitlemisega võib alustada II õppeveerandi lõpul.

Kokkuvõtte grammatikast, rõhutamisest, intonatsioonist ja ortograa-

* H. Toom, E. Vihman, Deutsch V, Tallinn, 1959.

fiast annab õpetajale ülevaate käsitletava küsimuse ulatusest; õpilastel aga on võimalus klassis käsitletud küsimusi kodus õpiku järgi korrata. Iga teema puhul juhatagu õpetaja õpilastele vastav paragrahv õpikus kätte ja nõudku selle kordamist kodus.

Õpiku lisas puudub kokkuvõtte saksa keele foneetikast — see oleks ülemäära paisutanud õpiku mahtu. Vajalike küsimustega foneetika alalt tutvuvad õpetajad seksioonides korraldatavatel seminaridel.

Saksa-eesti sõnastik lugemispalade järgi soodustab sõnavara kinnistamisel ja kordamisel tehtavat tööd ning annab õpilastele võimaluse tunnis vihikusse kirjutatud sõnade veelkordseks kontrollimiseks kodus. Selle sõnastiku olemasolu ei vabanda sõnadevihiku kasutamata jätmist sõnavara õppimisel.

Saksa-eesti tähestikulise sõnastiku käsitlemist on soovitatav esmakordselt harjutada I õppeveerandi lõpul teksti nr. 16 (Wiederholung) läbitöötamisel, sest õpilased tunnevad siis juba nimisõnade määravaid artikleid ja mitmuse vorme.

Eesti-saksa sõnastik on õpilastele abiks õpikus antud tõlgete tegemisel emakeelest võõrkeelde ja sisaldab ainult nendes tõlgetes esinevaid sõnu.

Õpiku iga number algab lugemispalaga, milles õpilastele tundmata sõnad on trükitud rasvaselt. Kõik tekstid sisaldavad neid grammatilisi vorme, mida tunnis on vaja käsitleda ja mis on esile tõstetud lugemispalale järgnevas raamistikus.

Lugemispalades on püütud silmas pidada varem õpitud sõnade kordamist. Sõnu, mida ei saadud paigutada lugemispalasse, kinnistatakse harjutustes. Seepärast on vajalik kõikide harjutuste põhjalik läbitöötamine.

Kõik lugemispalad võimaldavad arendada õpilaste kõneoskust. Alates tekstist nr. 2 peavad õpilased vastama küsimustele, mis on antud teksti järel, ja moodustama ka ise küsimusi, esitades neid üksteisele.

Tekstid 13, 25, 26, 30, 36, 37 ja 44 on mõeldud lugemiseks osalistega ning dramatiseerimiseks. Alates tekstist nr. 20 tuleb kindlasti harjutada jutustamisoskust. Seoses tekstidega nr. 48 ja nr. 49 harjutatakse kirjade kirjutamist.

Iga lugemispala juurde kuuluvad harjutused sõnavara, grammatika, foneetika ja ortograafia kinnistamiseks. Harjutuste liigitamine suulisteks ja kirjalikeks, kodusteks ja klassis tehtavaiks on jäetud õpetaja hooleks. Vajaduse korral tuleb õpetajal ka endal koostada lisa-harjutusi mõne küsimuse tõhusamaks kinnistamiseks.

Tunni üksikute tööloikude metoodilisest käsitlusest.

V klassi saksa keele tunnis tuleb silmas pidada järgmisi tööloike:

- 1) häälduse ja lugemistehnika harjutamine;
- 2) kõneoskuse arendamine;
- 3) grammatiliste vormide moodustamise ja kasutamise harjutamine;
- 4) ortograafiliste oskuste harjutamine.

Häälduse ja lugemistehnika harjutamine peab toimuma igas tunnis. Häälikute artikuleerimist õpetatakse seoses tundmata sõnade käsitlemisega. Näiteks tuleb tekstis nr. 2 käsitleda sõna *braun*. Õpetaja osutab portfellile ja küsib *Was ist das?* Õpilane vastab *Das ist eine*

Mappe. Nüüd esitab õpetaja küsimuse *Wie ist die Mappe?* ja vastab ise *Die Mappe ist braun*. Õpilane tõlgib: Portfell on pruun. Sõna *braun* korratakse kooris mõned korrad ja kirjutatakse siis tahvlile ning vihikutesse. Selles sõnas esineb esmakordselt täheühend *au*, mille lugemist [ao]-na on vaja harjutada. Kirjutatud tahvlile sõna *braun*, kriipsutab õpetaja selles alla täheühendi *au*, juhhib õpilaste tähelepanu selle õigele lugemisele ja kirjutab sõna järele transkriptsioonimärgi [ao]. Järgneb sõna lugemine kooris ja üksikult.

Samas tekstis esineb esmakordselt veel teisigi häälikuid, mille artikuleerimist on vaja seletada ja harjutada. Nii tuleb sõna *schwarz* käsitlemisel peatuda *sch* lugemisel. Õpetaja osutab tahvlile ja küsib *Was ist das?* Õpilane vastab *Das ist eine Tafel*. Küsimusele *Wie ist die Tafel?* vastab õpetaja ise *Die Tafel ist schwarz*. Õpilane tõlgib. Sõna *schwarz* korratakse kooris ja kirjutatakse tahvlile ning vihikutesse. Tahvlile kirjutatud sõnas tõmbab õpetaja joone alla täheühendile *sch*, kõrvutab selle lugemist vene keele *ш* lugemisega ja kirjutab sõna taha transkriptsioonimärgi [ʃ]. Õpilased teevad sama sõnadevihikutes. Lõpuks loetakse sõna kooris ja üksikult.

Sellisel toimitakse esmakordselt esinevate häälikute puhul, kuid korrekse häälduse saavutamine nõuab kõikide häälikute artikuleerimise edaspidistki harjutamist. Selleks vajalikke harjutusi tehakse iga tunni algul 3—4 minuti jooksul. Töö käik võib olla järgmine: õpetaja kirjutab tahvlile tähe või täheühendi, mille lugemist on vaja harjutada, õpilased nimetavad lugemisreegli ja õpetaja kirjutab vastavad transkriptsioonimärgid tahvlile. Siis nimetatakse sõnu, milles esineb harjutatav häälik, ja kirjutatakse need tahvlile. Lugemistehnika omandamise eesmärgil on soovitatav lisada ka lause, milles esineb sõna harjutatava häälikuga. Lauses on tarvis ära märkida rõhulised sõnad ja pausid.

Asudes näiteks teksti nr. 9 käsitlemisele on soovitatav tunni algul korrata tähe *d* lugemisreeglid ja vastavate häälikute artikuleerimist. Õpetaja kirjutab tahvlile tähe *d*, laseb õpilastel nimetada selle lugemisreeglid ja lisab transkriptsioonimärgid, siis nimetatakse näidissõnu, kirjutatakse need tahvlile ja lisatakse ka lühike lause:

$$d \begin{cases} [d] - \underline{d}ort, \underline{d}rei, \underline{d}er \\ [t] - \underline{u}nd, \underline{d}as 'Bild, \underline{d}as 'Kind \\ \quad \quad \quad 'Dort \text{ ist ein 'Kind.} \end{cases}$$

Järgneb sõnade ja lause lugemine kooris ja üksikult.

Õpiku iga teksti juurde kuuluvatest harjutustest on 1. mõeldud häälduse harjutamiseks (I ja II õppeveerandil) ja lugemistehnika arendamiseks (III ja IV õppeveerandil). Need harjutused loetakse klassis kooris ja üksikult. Iga harjutuse esmakordne lugemine toimugu pärast teksti käsitlemist ja ülesandmist teiste harjutuste läbitöötamise eel, teistkordne lugemine aga järgmisel tunnil tundi alustava hääldusharjutuse järel või ka selle asemel.

Õigele rõhutamisele, fraseerimisele ja intonatsioonile tuleb tähelepanu juhtida esimesest tunnist alates. Selle harjutamine toimugu hääldusharjutusega seoses antud lause najal ja tekstide lugemisel.

V klassis loeb õpetaja kõik tekstid õpilastele ette. Lugemistehnika harjutamisel on aluseks õpiku lisas §-des 26—30 antud juhendused.

Kõneoskuse arendamine peab punase niidina läbima kogu tunni. Alates esimesest tunnist peavad õpilased harjuma sellega, et võõrkeele tunnis räägitakse ainult võõrkeelt. Kõiki klassikonversatsiooni alla kuuluvaid lauseid (tervitusi, korraldusi, küsimusi, vastuseid, vabandusi jm.) tuleb öelda saksa keeles. Kui igas tunnis õpetada õpilasi õigesti kasutama 1—2 vajalikku lauset, siis on 4 nädala möödumisel eesmärk klassikonversatsiooni osas saavutatud. Edaspidi on ainult tarvis olla nõudlik enese ja õpilaste suhtes.

Parimaid võimalusi kõneoskuse arendamiseks V klassis annavad õpiku lugemispalad, kui nende käsitlemine toimub metoodiliselt õigesti. Nii on uue lugemispala käsitlemisel tarvis läbi mõelda sõnavara seletamine ja kinnistamine, et kõik sõnad muutuksid õpilaste aktiivseks omandiks. Sõnu on vaja küll pähe õppida, kuid tuleb hoiduda mehaanilisest tuupimisest. Õpetaja andku õpilastele palju võimalusi õpitud sõnade kasutamisoskuse harjutamiseks. Igas tunnis lastagu õpilasi vastata paljudele küsimustele, moodustada lauseid, esitada küsimusi ja tõlkida emakeelseid lauseid saksa keelde.

Kuidas harjutada näiteks tekstis nr. 3 antud sõnade *ja, nein, und, oder, auch, nicht* praktilist kasutamist?

Pärast käsklusi *Schließt die Bücher! Nehmt die Wörterhefte!* esitab õpetaja klassile küsimusi.

Õpet.: Was ist das? (Osutab tahvlile.)

Õpil.: Das ist eine Tafel.

Õpet.: Ist das eine Tafel? (Osutab jälle tahvlile ja vastab ise:) *Ja, das ist eine Tafel.*

Õpet.: Was ist das? (Osutab pingile.)

Õpil.: Das ist eine Bank.

Õpet.: Ist das eine Bank? (Osutab teisele pingile.)

Õpil.: *Ja, das ist eine Bank.*

Õpet.: Ist das eine Lampe? (Osutab lambile.)

Õpil.: *Ja, das ist eine Lampe.*

Õpet.: Ist das eine Mappe? (Osutab portfellile.)

Õpil.: *Ja, das ist eine Mappe.*

(Õpetaja kirjutab sõna *ja* tahvlile, õpilased kirjutavad vihikusse koos tõlkega.)

Õpet.: Wie ist die Tafel?

Õpil.: Die Tafel ist schwarz.

Õpet.: Ist die Tafel schwarz?

Õpil.: *Ja, die Tafel ist schwarz.*

Õpet.: Ist die Mappe schwarz? (Osutab pruunile portfellile ja vastab ise:) *Nein, die Mappe ist nicht schwarz, die Mappe ist braun.*

Õpil. tõlgib: Ei, portfell ei ole must, portfell on pruun.

(Sõnad *nein* ja *ist nicht* kirjutatakse tahvlile ja vihikutesse, siis loetakse need kooris.)

Õpet.: Ist die Tafel gelb?

Õpil.: *Nein, die Tafel ist nicht gelb, die Tafel ist schwarz.*

Õpet.: Ist die Bank weiß?

Õpil.: *Nein, die Bank ist nicht weiß, die Bank ist schwarz.*

Õpet.: Wie ist die Klasse?

Õpil.: Die Klasse ist groß.

Õpet.: Ja, die Klasse ist groß und hell.

Õpil. tõlgib: Jah, klass on suur ja valge.

(Sõna *und* kirjutatakse tahvlile ja vihikutesse; seletatakse *d* lugemisreeglit sõna lõpul ja korratakse sõna *und* mitu korda kooris.)

Õpet.: Übersetzt! Tafel on suur ja must.

Õpil.: Die Tafel ist groß und schwarz.

Õpet.: Ist die Tafel groß und schwarz?

Õpil.: *Ja*, die Tafel ist groß und schwarz.

Õpet.: Ist die Klasse groß und schwarz?

Õpil.: *Nein*, die Klasse ist nicht groß und schwarz, die Klasse ist groß und hell.

Õpet.: Ist die Lampe auch hell? (Vastab ise:) *Ja*, die Lampe ist auch hell.

Õpil. tõlgib: *Jah*, lamp on ka valge.

(Sõna *auch* kirjutatakse üles ja harjutatakse selle lugemist.)

Õpet.: Wie ist die Bank?

Õpil.: Die Bank ist schwarz.

Õpet.: Ist die Tafel auch schwarz?

Õpil.: *Ja*, die Tafel ist auch schwarz.

Õpet.: Ist das eine Tafel oder eine Bank? (Osutab pingile ja vastab ise:) Das ist eine Bank.

Õpet.: Ist das eine Bank oder eine Mappe? (Osutab portfellile.)

Õpil. tõlgib: Kas see on pink või portfell? ja vastab: Das ist eine Mappe.

(Sõna *oder* kirjutatakse üles ja harjutatakse selle lugemist.)

Õpet.: Ist die Tafel schwarz oder gelb?

Õpil.: Die Tafel ist schwarz.

Õpet.: Übersetzt! Kas kriit on valge või pruun?

Õpil.: Ist die Kreide weiß oder braun? (ja vastab:) Die Kreide ist weiß.

Nüüd loetakse tahvlile kirjutatud sõnad 2—3 korda kooris üle ja lastakse tõlkida. Pärast seda moodustavad õpilased ise igale sõnale lauseid. Siis avatakse õpikud ja õpetaja loeb teksti ette. Seejärel loevad õpilased. Tõlgitakse ainult lauseid, kus esineb uusi sõnu. Tekstile järgnevat küsimusi loevad õpilased vaheldumisi, lastes teistel vastata. Järgneb tekstiga seoses oleva koduse ülesande andmine (õppida sõnad ja osata néid kasutada lauseis; lugeda ja tõlkida tekst; vastata suuliselt antud küsimustele). Ülejäänud aeg tunnist kasutatakse harjutuste läbitöötamiseks.

Asudes järgmisel tunnil teksti nr. 3 kontrollimisele lastakse kõigepealt tõlkida ja tahvlile kirjutada sõnad *ja*, *nein*, *und*, *auch*, *oder*, *ist nicht*. Siis harjutatakse nende sõnade kasutamist lauseis: õpilased moodustavad igale sõnale vähemalt 2—3 lauset ja tõlgivad õpetaja poolt antud eestikeelseid lauseid. Kui tahvel on puhastatud, algab teksti frontaalne lugemine (iga õpilane loeb 2—3 lauset). Seejärel suletakse õpikud ja õpetaja esitab klassile frontaalseid küsimusi.

Õpilaste teadmiste individuaalse kontrollimise eesmärgil võib kutsuda mõned õpilased klassi ette ja lasta neil esitada küsimusi üksteisele või kogu klassile. Samuti võib klass esitada küsimusi, millele peab vastama õpilane, kelle teadmisi tahetakse hinnata.

Kõneoskuse arendamiseks kasutatakse ka õpiku illustratsioone. Õpilased peavad oskama kirjeldada pildidel kujutatud esemeid, olevusi ning tegevusi. I õppeveerandi lõpul antud pilditabeli käsitlemisel esitatakse õpilastele küsimus *Was ist das?* ja nimetatakse vaheldumisi pildide numbrid. Õpilased nimetavad eseme või olevuse vastaval pildil ja lisavad sellele lause, näit. osutab õpetaja pildile nr. 19 ja küsib *Was ist das?* Õpilane vastab *Das ist ein Kind* ja lisab lause *Das Kind ist klein*. Teised õpilased koostavad veel teisigi lauseid: *Das Kind spielt Ball. Das Kind geht nicht in die Schule. Hier spielen Kinder.* Jne.

Sama tabeli najal meenutatakse ka nimisõnade mitmuse vorme ja määravaid artikleid. Kui õpilane vastab küsimusele *Was ist das?* lausega *Das ist ein Kind*, lisab ta kohe nimisõna ainsuse ja mitmuse nominatiivi määrava artikliga — *das Kind, die Kinder* — ja moodustab siis mõne lause.

Samalaadselt käsitletav pilditabel esineb IV õppeveerandi lõpul.

II õppeveerandi lõpul antud pilditabeli käsitlemisel peavad õpila-

sed nimetama piltidel kujutatud tegevusi. Näiteks mängib laps pildil nr. 5 palli. Õpetaja küsib *Wer ist hier?* Õpilane vastab *Hier ist ein Kind.* Õpetaja lisab nüüd küsimuse *Was tut das Kind?*, millele õpilane vastab *Das Kind spielt Ball.*

Alates tekstist nr. 20 hakatakse harjutama jutustamisoskust. Esimene samm selleks on teksti sisu frontaalne jutustamine, kus iga õpilane ütleb ühe lause, kuni teksti sisu on ammendatud. Sellele järgneb teksti sisu jutustamine lõikude kaupa. Viimaseks sammuks on kogu teksti sisu loogiline ja ladus jutustamine.

On soovitatav, et õpetaja jutustamisoskuse harjutamiseks määratud tekstide sisu ka ise jutustaks. Sellega harjuvad õpilased kuulama võõrkeelset kõnet, mille mõistmine on esimeseks sammuks praktilise kõnekeele arendamisel.

Tuleb silmas pidada, et jutustamisoskuse arendamise ajal ei tohi tagaplaanile jääda sõnavara laiendamine ja kinnistamine ning küsimuste vastamise ja küsimuste moodustamise harjutamine.

Kuidas on võimalik rahuldada kõiki nõudeid? Teksti nr. 21 käsitlemisel võib toimida järgmiselt: õpetaja annab korralduse õpikute ja vihikute sulgemiseks, läheb tahvli juurde ja ütleb: «Nun zeichne ich ein Bild.» Maja joonistamisel räägib õpetaja pidevalt kaasa ja kirjutab iga detaili juurde selle nimetuse. «Das ist ein Dach. Nun zeichne ich eine Wand. Hier ist noch eine Wand. Das ist die Tür und hier sind zwei Fenster. Was ist das? Das ist ein Haus. Das Haus hat ein Dach, Wände, eine Tür und zwei Fenster. Hier wohnen Hans und Grete.» Sellise jutu kestel ilmub tahvlile joonis majast. Uutele sõnadele tõmmatakse joon alla ja lisatakse mitmuse vorm. Siis harjutatakse sõnade lugemist, vastates sealjuures õpetaja küsimustele: *Was ist das? Wieviel Dächer (Wände, Fenster, Türen) sind hier? Wie ist das Haus (das Dach)? Wie sind die Wände (die Fenster, Die Türen)?*

Nüüd kirjutatakse sõnad vihikusse ja lisatakse ka sõna *wohnen*, mille kasutamist kinnistatakse tõlkelausetega, näit.: Siin elab Hans. Seal elavad Paul ja Grete. Mina ei ela siin. Kus sina elad?

Tegusõna *haben* pööramist ja kasutamist lauses on selgitatud ja harjutatud juba enne teksti juurde asumist; nüüd kirjutatakse see vaid vihikusse.

Järgneb teksti lugemine ja veelkordne küsimustele vastamine avatud õpikute juures.

Ülesanne järgmiseks tunniks seisneb sõnade õppimises, teksti lugemises ja maja joonistamises koos seletuste andmisega.

Õpilastele tundmata sõnade seletamine teksti sisu jutustamise ajal peab toimuma selliselt, et jutustamist pole vaja katkestada. Esmakordselt esinevate sõnade tähendusi selgitatakse tahvlijooniste, esemete, piltide, aplikatsioonide, tegevuste demonstreerimise ja tõlke abil.

Et jõuda selgusele, kas õpilased said aru õpetaja jutustusest, lastakse neil teha lühike eestikeelne kokkuvõtte kuuldust.

Järgnevalt kirjutatakse uued sõnad tahvlile ja vihikusse, harjutatakse nende lugemist ja kasutamist lauseis. Siis avatakse õpikud, loetakse tekst ja vastatakse küsimustele.

Sobivate näitlike õppevahendite puudumisel on soovitatav kasutada kaasaskantavat tahvli, millele õpetaja enne tundi kirjutab tekstis esinevad uued sõnad koos tõlkega. Asudes teksti jutustamisele riputab õpetaja tahvli nähtavale kohale ja osutab jutustamise käigus tund-

mata sõnale ning selle tõlkele. Jutustamine kulgeb katkestamatult ja õpilased saavad kõigest aru.

Kaasaskantava tahvli käsutamine on soovitatav eriti selliste sõnade puhul, mille tähendust ei saa selgitada näitlikult.

V klassi õpiku tekstide nr-te 41, 42, 44, 45, 46, 48 ja 49 käsitlemisel on soovitatav töötada kaasaskantava tahvliga.

Õpetaja kirjutab näiteks teksti nr. 46 käsitlemisele asudes tahvlile sõnad:

der Morgen — hommik
eines Morgens — ühel hommikul
erzählen — jutustama
der Scharlach — sarlakid
hören — kuulma
bleiben — jääma
am nächsten Morgen — järgmisel hommikul
die Straße — tänav
auf der Straße — tänaval
wie geht es? — kuidas käsi käib?
der Brief, die Briefe — kiri.

Sõnadega «Heute erzähle ich euch von Ursula» riputab õpetaja tahvli üles ja jätkab siis: «Ursula ist ein Mädchen, eine Schülerin. *Eines Morgens* (osutab tahvlile) kommt Ursula in die Klasse und *erzählt* (osutab tahvlile): «Ich habe eine Schwester. Meine Schwester heißt Käte. Ich liebe Käte sehr, aber Käte ist nun krank, sie hat *Scharlach* (osutab tahvlile). «O», rufen alle, «Ursulas Schwester hat Scharlach!» Die Lehrerin *hört* das und sagt: «Ursula, nun kannst du nicht in die Schule kommen, du mußt zu Hause *bleiben*.» Ursula nimmt schnell ihre Bücher und Hefte und läuft nach Hause.

Am nächsten Morgen spielt Ursula *auf der Straße* Ball. Da kommt die Lehrerin und sieht Ursula. «*Wie geht es Käte?*» fragt sie. «Ich weiß es nicht,» antwortet Ursula. «Meine Schwester wohnt nicht hier, sie wohnt in Berlin, und wir haben noch keinen *Brief*.»

Pärast kokkuvõtlikku jutustust emakeeles asutakse sõnade lugemisele ja kirjutamisele ning moodustatakse ja tõlgitakse lauseid. Siis avatakse õpikud. Tekst loetakse ja vastatakse küsimustele sisu kohta. Järgneb koduse ülesande andmine, mis seisneb sõnade õppimises ja neile lausete moodustamises, teksti lugemises ja küsimustele vastamises.

Koduste ülesannete kontrollimine järgmisel tunnil algab teksti frontaalse lugemisega, millele järgneb sõnade tõlkimine, tahvli kirjutamine ja lausete moodustamine ning tõlkimine. Siis esitavad õpilased üksteisele küsimusi teksti sisu kohta. Koduse ülesandena märgitakse päevikusse teksti nr. 46 jutustamine.

Järgmisel tunnil kontrollitakse õpilaste lugemisoskust individuaalselt. Tekst jaotatakse kahe õpilase vahel, kes klassi ees peavad lugema. Kolmas õpilane esitab klassile küsimusi teksti sisu kohta. Neljas ja viies õpilane jutustavad klassi ees teksti sisu.

Lugemispalade selline läbitöötamine aitab kinnistada sõnavara ja arendab tõhusalt kõneoskust.

Grammatilisi küsimusi on soovitatav selgitada enne uue lugemispala juurde asumist, sest vastasel korral arusaamine teksti sisust kannatab.

Lugemispalas esmakordselt esinevad grammatilised vormid on skeemina paigutatud raamistikku, mis asetseb vastava lugemispala all.

Grammatiliste küsimuste käsitlemine toimugu kindlasti frontaalse tööna kogu klassi aktiivsel osavõtul. Lähtutagu õpilastele juba tuntud vormidest, mille kordamisel jõutakse uue vormini. Reegli selle vormi moodustamiseks formuleerivad õpilased ise.

Kuidas peaks toimuma töö näiteks imperatiivi ainsuse 2. pöörde käsitlemisel? Lähtekohaks on tegusõnade preesensi 2. pööre ainsuses. Tahvli vasemale poolele kirjutatakse pealkirjana *Präsens* ning lastakse õpilastel suuliselt ja kirjalikult pöörata kõikides pööretes näiteks lause *Ich komme an die Tafel*. Nüüd tõmmatakse joon alla lausele *Du kommst an die Tafel*, lastakse see tõlkida eesti keelde ja moodustada samast lausest ka käskiv kõneviis. Seejärel esitatakse klassile küsimus: Mis juhtub oleviku 2. pöördega *sina tuled*, kui sellest moodustatakse käskiva kõneviisi vastav pööre *tule!*? Õpilased leiavad, et jäetakse ära asesõna *sina* ja pöördelõpp *-d*. Samalaadselt tuleb toimida ka saksa keeles, kui tahetakse moodustada käskiva kõneviisi 2. pööret ainsuses. Lauses *Du kommst an die Tafel* pannakse sulgudesse asesõna *du* ja pöördelõpp *-st*. Lause *Komm an die Tafel!* kirjutatakse tahvli paremale poolele samal joonel preesensi vastava pöördega ja lisatakse pealkiri *Imperativ*.

Kinnistamiseks tõlgitakse ja kirjutatakse tahvlile lauseid preesensi 2. pöordes ja lastakse neist moodustada imperatiivseid lauseid, näiteks:

Präsens.

(Du) geh(st) in die Schule.

(Du) nimm(st) die Kreide.

(Du) zeichne(st) ein Bild.

Imperativ.

Geh in die Schule!

Nimm die Kreide!

Zeichne ein Bild!

Pärast selliseid harjutusi formuleerivad õpilased veel kord imperatiivi moodustamise reegli. Järgneb lugemispala käsitlemine, õpikus antud harjutuste läbitöötamine ja koduse töö andmine.

Kõige põhjalikumad meetodilist läbitöötamist nõuavad esimesed tunnid õppeaasta algul, sest õpilased ei tunne veel ühtegi grammatilist vormi ja neil puudub igasugune sõnavara. Nendes tundides kulgeb sõnavara ja grammatiliste vormide õpetamine käsikäes.

Esimene tund alaku vestlusega võõrkeele õpetamise tähtsusest, jutustatagu õpilastele Saksamaast ja saksa rahva elust ning kultuuri-saavutustest. Üle minnes saksa keele juurde tutvustatagu õpilasi näidete varal mõnede saksa keelele tüüpiliste häälikutega, nagu helitute ja heliliste konsonantidega, pikkade vokaalidega, redutseeritud e-ga jms. Selleks kirjutab õpetaja tahvlile saksakeelseid sõnu koos transkriptsiooniga, näit. *gut* [gu:t], *du* [du:], *bitte* ['bitə] ja eestikeelseid sõnu koos samatüveliste saksakeelsete sõnadega, näit.:

kamm — *Kamm* [kam]

tass — *Tasse* ['tasə]

papp — *Pappe* ['papə]

Õpetaja loeb sõnad ette ja õpilased kordavad. Pärast seda asutakse mõningate konversatsioonilauseste harjutamisele. Õpetaja kirjutab koos tõlkega tahvlile laused: *Guten Tag! Auf Wiedersehen! Heute fehlt Mägi. Heute fehlen Paju und Roots. Heute fehlt niemand.*

Õpilased kirjutavad laused vihikutesse ja harjutavad nende lugemist ning kasutamist, vastates õpetaja tervitusele ja küsimusele *Wer fehlt heute?*

Järgnevad korraldused vajalike vihikute kohta. Pealkirjad, mis on avaldatud Haridusministeeriumi vastavas juhendis, kirjutatakse tahvlile ja vihikutesse, tõlgitakse ja harjutatakse nende lugemist.

Ülejäänud aeg või järgmine tund kulub õpiku teksti nr. 1 käsitlemiseks. Töö käik võib olla järgmine:

Õpet.: (osutades lambile): Was ist das? (Vastab ise:) Das ist eine Lampe. (Kordab mõlemaid lauseid, laseb õpilastel tõlkida ja kirjutab tahvlile:

Was ist das? Das ist... Das ist eine Lampe,

loeb laused ette, laseb õpilastel kooris ning üksikult korrata ja koos tõlkega vihikutesse kirjutada.)

Õpet.: Missugune sõnaliik on Lampe?

Õpil.: See on nimisõna.

Õpet.: Saksa keeles kirjutatakse nimisõnad suure algustähega (tõmbab L-ile joone alla). Nimisõnad liigitatakse soo järgi mees-, nais- ja kesksugu nimisõnadeks. Mille järgi määratakse nimisõnade sugu vene keeles?

Õpil.: Vene keeles määratakse nimisõnade sugu lõpu järgi.

Õpet.: Saksa keeles määratakse nimisõnade sugu sõnakese abil, mis seisab nimisõna ees. Seda sõnakest nimetatakse artikliks (kirjutab tahvlile *artikkel*). Artikleid eesti keelde ei tõlgita. Naissugu nimisõnade ees seisab artikkel *eine* (tõmbab joone alla). Selles sõnas esineb kaksiktäishäälik *ei*, mida saksa keeles loetakse [æ] (kirjutab [æ] *ei* kohale). Sõna lõpul asuv *e* on täiesti rõhuta ja kõlab ebaselge *ö*-na. Artiklit ei rõhutata. (Harjutatakse *eine Lampe* lugemist kooris ja üksikult.)

Õpet.: (osutades portfellile): Was ist das? (Vastab ise:) Das ist eine Mappe. (Õpilased kordavad kooris *eine Mappe, eine Mappe, eine Mappe*. Sõna kirjutatakse tahvlile ja vihikutesse.)

Õpet.: Saksa keeles ei tehta vahet vältete vahel, seepärast loetakse kahekordset kaashäälikut niisama kergelt kui ühekordsetki. (Kirjutab sõna taha transkriptsioonis [mapə] ja laseb seda veel kord kooris lugeda.)

Samalaadselt töötatakse läbi sõnad *eine Klasse, eine Bank, eine Tafel*, peatudes iga sõna puhul häälikutel, mille artikuleerimine erineb vastavatest eestikeelsetest häälikutest. Kui kõik sõnad on kirjutatud tahvlile ja vihikutesse, harjutatakse nende lugemist üksikult ja kooris. Sellele järgneb sõnade kinnistamine küsimuse *Was ist das?* abil. Siis avatakse õpikud ja õpetaja loeb teksti ette. Seejärel harjutavad õpilased lugemist. Pärast lugemist töötatakse läbi tekstile järgnevad harjutused ja antakse kodune ülesanne: omandada sõnad, õppida teksti nr. 1 lugema, töötada suuliselt läbi harjutused 1 ja 2, kirjutada harjutused 3 ja 4.

Järgmise tunni töö võib kulgeda selliselt:

1) eelmisel tunnil harjutatud konversatsioonilauseste kordamine; 2) uute lausete harjutamine; 3) hääldusharjutus diftongile [æ]; 4) sõnavara frontaalne kontrollimine; 5) kirjaliku kodutöö frontaalne kontrollimine; 6) teksti nr. 1 ja suuliste harjutuste lugemine; 7) uute sõnade käsitlemine koos foneetiliste ja grammatiliste seletustega; 8) sõnavara kinnistamine; 9) teksti nr. 2 lugemine; 10) harjutuste läbitöötamine; 11) koduste ülesannete andmine.

Üldiselt on tundide ülesehitamisel vaja silmas pidada, et üksikud tööõigud oleksid omavahel seoses ja tund moodustaks loogilise terviku. Meetodiliste võtete otsingul aga püütagu leida ja rakendada selliseid, mis minimaalse ajakuluga võimaldavad omandada maksimaalseid teadmisi ja oskusi.

Töö planeerimisest koduloo õpetamisel III klassis.

O. NIINEMÄE,

Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja.

Seaduste «Kooli ja elu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus» ning «Kooli ja elu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise kohta Eesti NSV-s» ellurakendamisel on koduloo õpetamine tähtsal kohal algklasside õppe- ja kasvatustöös.

Koduloo õpetamise eesmärgiks on õpilaste kommunistlik kasvatamine sel teel, et neisse sisendatakse sügavat armastust oma kodukoha ja selle kaudu kogu Nõukogude kodumaa vastu. Nii äratatud patriotismitunne aitab kasvatada õpilastes kommunistlikku moraali, õiget arusaamist meie ühiskonna eesrindlikest saavutustest kõigil elualadel ning arendada siirast rahvaste sõprust. Ühtlasi aitab koduloo õpetamine III ja IV klassis õpilasi ette valmistada loodusloo, geograafia ja ajaloo õpetamisele vanemates klassides.

Vastavalt õpetamise eesmärgile sisaldab III klassi koduloo programm materjali loodusloost, geograafiast, ajaloo, inimeste elust ja tööaladest olevikus, minevikus ja tulevikus ning ühiskondliku elu korraldusest, kusjuures lähtutakse kodukohast ja selle lähemast ümbrusest.

Nimetatud klassi koduloo teemad pakuvad lastele eelkõige hästi mõistetavat uurimismaterjali koduümbrusest, peamiselt inimese tööst eri aastaegadel ja selle töö tähtsusest meie ühiskonnale. Nii vaadeldakse talurahva tööd sügisel saagikoristamisel ja sügiskünnil, kevadel aga maaharimisel, väetamisel ja seemnekülvil. Talvel tutvutakse talurahva tööga farmides, jälgitakse, kuidas loomakasvatuse arendamine aitab tagada toiduainete külluse meie maal. Käsitledes kana- ja küülikukasvatamise probleeme taotletakse laste osavõttu kanade ja küülikute hooldamisest nii kodus, koolis kui ka kolhoosis. Õpilasi innustatakse aktiivselt osa võtma mitmesuguseist vastavaist konkurssidest, mis loovad õpilastes õige käsituse sotsialistlikust võistlusest edaspidises töös ja elus.

Peale põllumajandusküsimuste tegeldakse veel mitmete teiste aladega, nagu metsamajanduse, tööstuse ja ehitustegevusega.

Teema «Kooli lähem ja kaugem ümbrus» käsitlemise käigus antakse lisaks eeltoodule lühiülevaade kõigist teistest tööaladest koduümbruses. Vaadeldakse ka inimeste koduseid töid, nagu aiatööd, korterite korrashoidu, koduümbruse kaunistamist jne. Eesmärgiks on õpetada lastele arusaadavalt nii isikliku kui ka ühiskondliku omandi heapere-mehelikku hoidmist.

Mitmesuguste tööde vaatlemine, tutvumine koduümbruse looduse ja inimeste eluga ning tegelemine praktiliste mõõtmistega maastikul pole siiski koduloo õpetamise eesmärk, vaid abinõu kommunistlikus kasvatuses. Seda tuleb arvestada õppemeetodite valikul.

Ei ole mõeldav kasutada koduloo õpetamisel samu meetodeid nagu emakeele, loodusloo, geograafia ja ajaloo õpetamisel. Küll aga on vajalik eelnimetatud ainete õpetamise paremate kogemuste najal rajada koduloo õpetamisele sobiv metoodika. Eelkõige tuleb õpilases äratada asja vastu huvi, millest kasvab välja tegutsemistahe, ning lõpuks tuleb leida abinõud selle tahte rakendamiseks.

Huvi äratamiseks tuleb koduloo tundides kasutada mitmekesiseid töövorme. Tähtsal kohal on vaatlused õppekäikudel ja klassis, mitmesugused iseseisvad praktilised ülesanded ning frontaalne vestlus.

Näiteks alustades teema «Sügiseseid tööd kolhoosipõldudel» käsitlemist võib püstitada õpilastele ülesande järgmiselt: «Meie maal on vaja saavutada kõige lähemal ajal toiduainete küllus ja selleks tuleb ka meie kolhoosil anda oma panus. Läheme ja vaatame, kuidas meie kolhoos täidab kõigile nii tähtsat ülesannet.»

Nõnda püstitatud õppekäigu ülesanne tundub õpilastele tähtsana, see tekitab neis suurt huvi ja tahet vaatlusülesannete täitmiseks. Huvi ja tahe vaatluste käigus ei saa raugeda, kui õpetaja on õigesti lahti mõtestanud ka teema kasvatuslikud eesmärgid ja kui ta on teinud nende eesmärkide saavutamise endale südameasjaks, mis avaldub õpetaja hingestatud ja kaasakiskivas ainekäsitluses.

Õpetajal tuleb põhjalikult tutvuda koduloo programmi ja selle seletuskirjaga ning eraldi ilmuva metoodilise juhendiga. Samal ajal on vajalik läbi vaadata koduloo õpetamise seisukohast ka teiste õppeainete programmid ja õpikud, et leida võimalusi koduloo õpetamise seostamiseks teiste õppeainetega nii sisuliselt kui ka ajaliselt.

Kui õpetaja on tutvunud programmiga, määrab ta kohe kindlaks käsitletavate teemade järjekorra. Programmis antud järjekorra muutmine tuleb kõne alla näit. teemade puhul «Sügiseseid tööd» ja «Praktilisi vaatlusi kooliümbruses». Järjekorra muutmisel on vaja teemast «Sügiseseid tööd» allteema «Kraadiklaas ja selle kasutamine» paigutada teema «Praktilisi vaatlusi kooliümbruses» keskele, ca neljandaks tunniks, et oleks võimalik õigeaegselt alustada ilmavaatlustega.

Teema «Lühikesest päevast ja pikast ööst» allteema «Pööripäevade tähistamine vanarahva poolt» käsitlemisel pole mõeldav kõiki rahvatraditsioone järjestikku vaadelda. Seda tuleb teha seoses vastava tähtpäevaga, kuid näaridega koos tuleks käsitleda ka jaanipäeva vastandina näaridele.

Kui on saadud ülevaade koduloo programmi temaatikast, tuleb tutvuda õpetajat abistava kirjandusega, mille loetelu on antud tööjuhendis. Samuti peetagu silmas kohalikku elu käsitlevaid brošüüre ja artikleid, eriti vastava rajooni ajalehes. Abistav kirjandus tuleb liigitada järgmiselt: 1) Kirjandus, mida on vaja lugeda õpetaja enda teadmiste ja oskuste täiendamiseks: põllumajanduslik ja tervishoiualane erikirjandus, nagu sarjas «Kolmeaastane Agrozootehniline Kursus» ilmunud «Veisekasvatus» jt. ning Vabariikliku Sanitaarhariduse Maja väljaanded («Düsenteeria» jt.). 2) Kirjandus, mis on abiks õpetajale tundide illustreerimisel huvitavate ja lapsi haaravate kirjeldustega või selgitavate jooniste, piltide ja kaartidega. Siia kuuluvad esmajärjekorras

ajakirja «Pioneer» ja ajalehe «Säde» mitmesugused artiklid ja illustratsioonid.

Oleks soovitav, et õpetaja koostaks endale abistava kirjanduse kohta temaatilise kataloogi (vt. H. Liimets, «Õpetaja töö kirjandusega», «Nõukogude Kool» nr. 2, 1958) ja täiendaks seda ilmuva kirjanduse pideva bibliografeerimisega.

Vaatluste tegemiseks koduloo õpetamisel on vajalik iga teema käsitlemise algul korraldada vähemalt üks õppekäik. Enne tööplaani koostamist tutvugu õpetaja iga õppekäigu kõhaga ja sealsete vaatlusobjektidega; vajaduse korral leidku isikud, kes võiksid vestelda õpilastega; selgitagu välja õppekäigule mineku ja õppekäigult tagasituleku tee, määraku kindlaks õppekäiguks vajalik aeg (mitte üle 2 õppetunni) jne.

Järgnevalt avaldatakse mõned soovitud III klassis esimesel poolaastal korraldatavate õppekäikude kohta.

1. **Õppekäik kooliaeda.** Selgitada, missuguseid võimalusi on tööjuhendites soovitatud ülesannete täitmiseks, kui palju planeerida selleks aega, mida teha vaatluste vaheajal, kui õpilased tüdinevad, eriti veel põhjusel, et see on nende esimesi õppekäike sellel aastal.

2. **Õppekäik kolhoosi-(sovhoosi-) põllule.** Selgitada põllu asukoht, kus saab vaadelda viljakoristamist kombainiga, leppida kokku majandile ja koolile sobivas ajas õppekäigu korraldamiseks ja vestleva isiku suhtes, et tagada vestluse huvitav sisu ja vorm.

Samuti tuleb välja selgitada, missuguseid teisi sügistöid (küüdi, kartulivõtmist jm.) saab samal õppekäigul vaadelda; kas on tarvilik minna ka majandi masinaparki vaatama või on kõik vajalikud põllutöömasinad ja -riistad põldudel olemas.

Teema ajaloolise osa käsitlemise näitlikustamiseks on soovitav tutvuda mõne vana rehaga, kus oleks võimalus vaadelda parsi, rehevärvaid ja vanaaegseid rehepeksuriistu (pint, koot, rehelaud, rehereha, puuhang, sari jt.) ning saaks vestelda kohapealsete vanimate inimestega, kes ilmekalt jutustaksid rehepeksust vanasti.

3. **Õppekäik kooliõuele** ilmakaarte määramise õppimiseks. Õpetaja peab teadma, missuguses suunas koolimajast asetsevad kõrvalhooned, kooliaed, spordiväljak ja muud objektid. Tal tuleb leida maa-ala, kus kõigil õpilastel on võimalik tikukeste abil tähistada ilma-kaari maastikule.

4. **Õppekäik koolimaja ümbrusse** vaatlusteks kõrgemast kohast (künkalt, tornist vm.). On vajalik koguda andmestikku tööjuhendites märgitud geograafiliste objektide kohta nii õppekäiguks kui ka piltplaani valmistamiseks. Samuti tuleb varem selgitada, kas on sobiv lasta õpilastel joonistada piltplaani oma kooliteest või frontaalset mõne maastikuosa kohta. Viimasel juhul on vaja õpilasi selleks ette valmistada.

5. **Õppekäiguks sügisnähtuste vaatlemiseks** metsas või pargis tuleb leida niisugune koht, kus kasvab rohkesti eriliigilisi lehtpuid ja pöösaid ning mille läheduses on okaspuumets sipelgapesade ja oravatega. Samuti on vajalik veekogu lähedus, et jälgida vee-elanike tegevust ja nende elu sügisel.

6. **Õppekäik veekogu äärde** selle külmumise vaatlemiseks ja temperatuuri mõõtmiseks jää all, vees ja õhus. Veekogu valikul tuleks esmajärjekorras arvestada seda oja, tiiki või järve, kuhu

kavatsetakse ehitada kooli looduslik liuväli, ja selgitada lastele ka nõrgale jääle mineku ohtlikkust.

7. Õppekäik kangakudumise vaatlemiseks. See õppekäik oleneb suurel määral kooli asukohast. Kudumisvabrikuist võib valida selle, kus saab näha ka lihtsamaid masinaid ja tööriistu. Maatingimustes, kus puuduvad kudumisvabrikud või -töötoad, tuleb vaadelda kangakudumist käsitelgedel kas kooli naiskäsitööringis või mõnes kodus. Lastel olgu võimalik vaadelda kudumist käsitelgedel ja ka kõiki koduseks kangakudumiseks vajalikke tööriistu (kraasid, vokk, haspel, kerilauad, viiul, käärpuud, mitmesugused kangasoad, niiepakk jm.). Meie rahvusliku naiskäsitöö kaunima haru, dekoratiivkudumise vastu suurema huvi ja lugupidamise äratamiseks on vajalik näidata ka mitmesuguseid kootud tarbekunsti esemeid — linikuid, vaipu, eesriideid, rätte jt.

Seoses õppekäikude objektide tundmaõppimisega tuleb mõelda ka sellele, missugust andmelist või naturaalist materjali on tarvis koguda õppekäikudest kokkuvõtete tegemiseks ja õppevahendite valmistamiseks. Eriti tuleb arvestada seda, et aritmeetika tundides peastarvutamisel või tekstülesannetes kasutatavad arvud koduümbruse majandusest aitavad kõige paremini mõista kaasaja kiiretempolist majanduse ja tootmise arenemist, teevad lastele selgeks nii mõnegi näilise pisiasja suure tähtsuse, eriti varade säästliku kasutamise kohta. Näiteks ülesanne: «Kui kasutada kuivi küttepuid, on ühe kodu aastakütte kulu 8 m^3 , kui aga tooreid või märgi, on sama kodu aasta küttekulu 12 m^3 . Klassis õpib lapsi 20 kodust. Kui suur on küttepuude kokkuhoid kuiva kütte kasutamisel kõikide õpilaste kodudes?» Lapsed leiavad, et see on 80 m^3 , mis tähendab 10 kodu küttevajaduse rahuldamist aastas. Kui sama andmestikku laiendada kogu koolile või veel suuremale alale, siis on lastele kõige meeldejäävamalt selge säästlikkuse vajadus. Sama laadseid ülesandeid tuleb koostada mitte ainult säästlikkuse tähtsuse, vaid ka majanduse ja toodangu tõusu kohta.

Peale arvulise andmestiku kogumise tuleks aegsasti mõelda ka ajaloolise materjali ja kooliümbruse rahva vaimse pärandi kogumisele. Tööplaani märgitagu iga teema juurde vanasõnad, mõistatused, rahvajutud ja -laulud, muistendid ning ajalooline materjal, mida saab kasutada teema käsitlemisel. Selleks peame selgitama, missuguseid võimalusi on materjali kogumiseks laste kaudu. Eelkõige tuleb leida neid vanu inimesi, kes oskavad lastele edasi anda nii rahva vaimset pärandit kui ka ajaloolist materjali.

Nagu eespool on märgitud, toimuvad õppekäikude raames õpilaste kohtumised töötajatega. Peale nende kohtumiste tuleb korraldada kohtumisi ka õppetunnis. IV klassis on õppeaasta esimesel poolel tarvilik kohtuda mõne vana revolutsionääriga ja tööeesrindlasega teema «Oktoobripühad meie kodukohas» ning meditsiiniala töötajaga teema «Ettevalmistused talveks» käsitlemise käigus. Need kohtumised pole mitte üksnes õpilaste teadmiste rikastamise huvitavaks ja elamuslikuks vormiks, vaid ka nende kultuurse käitumise vilumuste harjutamise kooliks. Kohtumiste õigeaegne planeerimine võimaldab õpilasi nendeks eesmärgi kohaselt ette valmistada (anda teadmisi küllakutsutamise viisidest, külaliste vastuvõtust, tähelepanelikkusest külaliste vastu ja vajaduse korral mälestuseseme või lillede kinkimisest). Vanale revolutsionäärile on soovitatav valmistada kingitus klassivälise

töö korras (mitte osta) ja selgitada lastele, et kingituse väärtus — rõõm kingituse saamisel — ei seisne hinnas, vaid selles, missuguse hoole ja armastusega kink on valmistatud.

Enne töö planeerimist tuleb hoolega läbi mõelda klassis korraldatava vaatlused, katsed ja demonstratsioonid, et süvendada ja laiendada õppekäigul omandatud teadmisi.

Suure õpilaste arvuga klassides tuleb mõnelgi korral loobuda huvitavast katsest ja asendada see demonstratsiooniga klassi ees. Niisugusteks demonstratsioonideks on aedviljade pesemine enne nende söömist, lillede vaasipanek jt. On soovitatav õpetada ka ahjude kütmist ja akende puhastamist, mis kindlasti aitab õpilasi ette valmistada koolis iseteenindamisele üleminekuks ja kodus kindlate tööharjumuste omandamiseks.

Kultuurse käitumise harjumusi ja vilumusi ei omandata nendest kõneldes, vaid järjekindla nõudlikkuse ja harjutamiste kaudu.

Kultuurse käitumise üheks alaks on oskus korralikult koostada nii isiklikke kui ka ametlikke kirju. III klassis, õpetades II õppepoolaastal teema «Kooli lähem ja kaugem ümbrus» käigus kirja kirjutamist, tuleb õpilastele näidata võrdluseks kaht kirja: kaunilt kujundatud kirja ja ümbriku ning lohakalt kirjutatuid. Selle demonstratsiooniga tuleb õpilastele seletada, et aadressi ja kirja korralikkuse järgi võime ise loomustada inimest, öelda, kas ta austab ja armastab kaasinimesi või on ta suhtumine nendesse üleolev, kas ta on lohakas oma tööülesannete täitmisel. Demonstratsioonile peavad järgnema vähemalt aadressi ümbrikule kirjutamise harjutused.

Tähtsad nii kasvatuslikult kui ka õpetuslikult on ilma- ja fenoloogilised vaatlused. Ilmavaatluste ajad on märgitud programmi seletuskirjas ja sisuline külg juhendites. Kuid töö planeerimisel tuleb õpetajal arvestada seda, et III klassis lisandub II klassi vaatlustele kahe uue ilmastikulise nähtuse vaatlemine, s. o. õhusoojuse mõõtmine ja tuule suuna määramine, mistõttu välditagu liiga keerulisi ja segadusi tekitavaid tingimärke ilmavaatluste märkimisel tabelisse.

Neil kaalutlustel on soovitatav III klassis ilmavaatluste tabelis õhusoojust märkida graafilise kujundamise põhimõttel tabelile joonistatud kraadiklaasi järgi. Igapäevaste õhusoojuse kõrguspunktide ühendamisega saadud kõver teeb õpilastele ühtlasi hästi arusaadavaks päevatemperatuuri muutumise seoses aastaaegadeaga: sügisel ilmade järkjärgulise jahenemise ja kevadel soojenemise.

Fenoloogiliste vaatluste organiseerimisel (metoodilises juhendis kirjeldatud kujul) tuleb lähtuda vaadeldavate objektide — puude, põõsaste, lindude — valikul lastele kõige kättesaadavamaist. Vaatluste andmeid vajatakse teema «Sügisel pargis, metsas» käsitlemisel kokkuvõtete tegemiseks lehtede langemise ja lindude rände kohta.

Tööplaanis on vajalik loetleda ka kõik kasutatavad õppevahendid. Osa neist (teemade käsitlemiseks, mida pole vaja siduda teatud kindla maakohaga) võib leida algkoolides seni kasutatavate piltide hulgast, nagu pildid lindudest ja loomadest, sügisnähtustest looduses, nüüdisaegse tehnika kasutamisest põllumajanduses, metsatööst ja -transpordist, ehitustegevusest, liiklemisest jms.

Mõned õppevahendid, eriti teemade geograafiliste elementide lähemaks selgitamiseks, tuleb õpetajal endal valmistada.

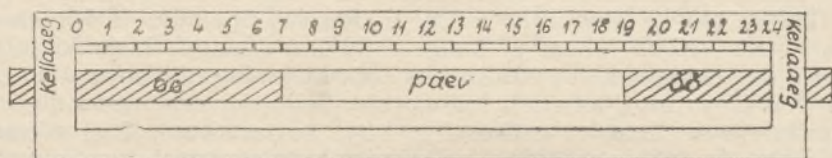
Eelteadmiste andmiseks plaanist ja maastikul orienteerumise

oskuse arendamiseks, peamiselt maastikul olevate objektide omavahe-
lise suhte õigeks mõistmiseks, on vaja kasutada piltplaani, õppevahen-
dit, mis elustab tundi ning koondab õpilaste tähelepanu.

Piltplaani on soovitatav valmistada maastiku osa kohta, kuhu õpila-
sed viiakse õppekäigule vaatlusteks. Piltplaani valmistamisel ei ole olu-
line niivõrd mõõduline täpsus kui sellel kujutatavate objektide ise-
loomulikkus, lihtsus ja nende omavahelised asendilised suhted.

Kraadiklaasi kasutamise tundmaõppimise kergendamiseks tuleks
valmistada suur kraadiklaasi mudel, millega saab demonstreerida ka
temperatuuri muutumist, kujutades mudelil «elavhõbeda sammast» lii-
gutatava lindi abil.

Nii öö ja päeva pikkuse vastastikuse sõltuvuse selgitamiseks kui
ka öö ja päeva pikkuse demonstreerimiseks teatud kuupäevadel
kalendriandmete kasutamisega on soovitatav valmistada papist lihtne
õppevahend. Ööpäev on tähistatud 24 tunniga, loendatuna vasakult



paremale. Ööd tähistavad mustad ribad on edasi-tagasi liigutatavad.
Vasakul asetseva riba parempoolne ots tähistab päikese tõusu kella-
aega ja parempoolse riba vasakpoolne ots tähistab päikese loojangu
kellaega. Kahe riba vahe ongi päeva pikkus. Selle õppevahendi abil
öö ja päeva pikkuse loendamine tundides on vajalik seepärast, et aja-
arvamist aritmeetika tundides käsitletakse alles viimasel õppevee-
randil.

Peale eespool kirjeldatud õppevahendite ja tööjuhendite tähenda-
tud kollektsoonide on väga soovitatav valmistada kodukoha rahvarõi-
vais nukk, mille abil õpitakse tundma kodukoha rahvarõiva omapära,
selle tikandi ja vöö ornamentikat, et viimast lihtsustatult kasutada ka
tööõpetuse tundides valmistatavate esemete kaunistamiseks. Nukk
peab õpilastele aitama selgitada rahvarõivaste õiget ja sobivat kand-
mist tänapäeva pidulikel sündmustel.

Kui õpetaja on igakülgelt läbi mõelnud ja ette valmistanud eel-
nimetatud küsimused koduloo õpetamiseks, siis ei tee talle raskusi ka
selle planeerimine ja täitmine. Muidugi on vajalik eelolevail õpetajate
augustikuu nõupidamistel algõpetuse sektsioonis põhjalikult läbi aru-
tada just koduloo õpetamisega seoses olevad küsimused ja kavandada
metoodilised üritused õpetajate töö abistamiseks õppeaasta esimesel
poolal.

Meie õpetajaskond on võimeline edukalt täitma kõiki koduloo õpe-
tamise ülesandeid, mistõttu võib loota, et koduloo kaudu ei anta õpi-
lastele üksnes mitmekülgseid eelteadmisi, vaid et koduloo õpetamine
kujuneb ühtlasi algkooli kasvatustöö programmi lahutamatuks osaks.

Pedagoogiline ringvaade.

Algklasside osas korraldati tänavu kursus II klassi vene keele õpetajaile. Kursusest võttis osa 90 õpetajat. Töötati kolmes rühmas.

Et II klassis tuleb eeloleval õppeaastal kasutusele katseliselt kaks vene keele õpikut õpetaja enda valikul, siis tutvustasid mõlema uue õpiku autorid sm-d Pentre ja Jaanvärk kursustel oma õpikuid ja andsid juhendusi nende tööutamiseks.

Sm. Pentre asetas oma loengutes peamise rõhu õppetundide näitlikustamisele, tutvustas näitlikke vahendeid ja nende rakendamist õppetunnis.

Kõikides rühmades korraldati näitlikke tunde, kus üks kursuslastest oli õpetajaks, ülejäänud õpilasteks. Muist neid tunde anti liitklassi tingimustes.

Tavaliselt koostasid kõik kursuslased tunniks konspekti; ühises arutluses valiti neist sobivaim, mille järgi toimuski tund. Kuid mõnikord anti teemasid ette valmistada ka üksikutele kursuslastele. Osa tunde andis sm. Pentre ise.

Sm. Jaanvärk andis kursuslastele juhendusi tunnikonspektide koostamiseks ja häälikute esitamiseks õpilastele. Ühtlasi näitas ta, mis-sugused probleemid igas üksikus tunnis on põhilised, mida õpetajal tuleb silmas pidada ja mida taotleda.

Peale selle käsitles sm. Jaanvärk küsimuste esitamise metoodikat, samuti olemasolevate piltide kasutamist ja vestluse ülesehitamist nende alusel. Ta rõhutas eriti õpitavate sõnade kordumise vajadust erinevates küsimustes ja vestluses.

Mõlemad autorid esitasid II klassis vajaliku vene keele sõnavara (õpiku alusel).

*

Geograafia õpetajate kursusel oli tulipunktis Eesti NSV geograafia õpetamine V klassis, kus puudub vastav õpik ja töö toimub trükitud töövihiku alusel. Töövihiku kasutamiseks annab Haridusministeerium vastava metoodilise juhendi.

Kursusel püüti anda põhiline metoodiline ettevalmistus töövihikuga töötamiseks ja eespool nimetatud juhendi kasutamiseks. Selleks tuli igal rajoonil kursusele saata üks õpetaja, kes, saanud vastava ettevalmistuse, võiks oma rajooni õpetajaid juhendada eelseisvas töös.

Teiste klasside osas käsitleti üldisi metoodilisi ja ainealaseid ning praktiliste tööde küsimusi.

Kodu-uurimise alal anti õpetajaile teoreetilisi juhendusi ning korraldati praktikum maastikulise kirjeldamise kohta. Iga kursuslane koostas vastava kirjelduse.

* * *

Vabariikliku Laste Turismi-Ekskursiooni Jaama suvised üritused on kaht laadi: ülevabariigilised ja turismi ringide üritused. Ülevabariigiliste üritustena korraldati rajoonides teate- ja tähematku. Selgitati välja rajoonide parimad koolid matkamise alal: kui palju matku koolid on teinud, kui palju õpilasi on matkadest osa võtnud, kui palju instruktoreid ja märgikandjaid on koolis. Teatematk korraldati Viljandi, Võru, Elva, Tapa, Põltsamaa, Põlva, Märjamaa, Pärnu, Abja ja Harju rajoonis. Eriti rohkesti oli teatematkast osavõtjaid Viljandis (288). Väga hästi õnnestus tähematk Jõgeva rajoonis.

14.—18. juulini k. a. toimus IV vabariiklik traditsiooniline koolinoortest turistide kokkutulek Valgejõel, mis oli korraldatud telklaagerina.

Kokkutuleku kavas olid: maastikumäng, turistlik teatevõistlus, vibuvõistlused, kombineeritud teatevõistlused, matk piki Valgejõe kallast, kus peatuti looduskaitse alla võetud geograafiliselt huvitavamates kohtades. Iga laagripäeva lõpul oli lõke.

Kokkutulekul oli külalisi Lätist, Leedust ja Leningradist.

Üleliidulisest turistide kokkutulekust võtab meie liiduvabariigi esindajana osa vabariigiliselt parimaks osutunud Rakke Keskkooli matkagrupp.

Vabariikliku Laste Turismi-Ekskursiooni Jaama juures tegutsevad turismi ringid (foto-, ajaloo-, geograafia- ja bioloogia-alane) on suve jooksul korraldanud mitmeid matku.

Nii matkas bioloogia ring marsruutidel: 1) Aegviidu—Nelijärve—Jäneda, 2) Tallinn—Veskimetsa—Harku järv ja 3) Kohila—Loone linnus—Lohu. Kõige pikem oli 5-päevane matk Lõuna-Eestisse vanema grupiga.

Koos foto- ja geograafia ringiga korraldati ühine matk Põhja-Eestisse.

Kõigil nimetatud matkadel koguti ja määrati taimi, putukaid, õpiti tundma linde.

Geograafia ring korraldas 3-päevase matka marsruudil Aegviidu—Nelijärve—Jäneda—Lehtmetsa—Salu suitsutare. Tutvuti maastiku iseärasustega. Matk kulges läbi metsade ja soode, kus liiguti asimuudi järgi.

Ringidele korraldati ühine 6-päevane telklaager Lagedil Sommerlingi sovhoosis. Kaks päeva töötati sovhoosis. Teistel päevadel võisteldi telkide püstitamises ja mahavõtmises, orienteerumisjooksus, vibulaskmises, toiduvalmistamises ja muudes matkatarkustes. Matkati piki Piritu jõe kallast laagrist Kloostrimetsani.

* * *

Juulikuu keskel arutati Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi istungil uueks õppeaastaks valmistumise käiku Võru ja Räpina rajooni koolides ning Otepää ja Vastseliina internaatkoolis. Vastavate

ettekannetega esinesid haridusosakondade juhatajad ja internaatkoolide direktorid. Istungil olid ka vastavate ehitusorganisatsioonide esindajad.

Võru rajooni haridusosakonna juhataja ettekandest selgus, et tänavu on koolide sanitaarremondi tegemisel märgatavat abi osutanud kolhoosid, õpilased ja lastevanemad. Kolhooside hoolitsus koolide eest on suurenenud. Näiteks ehitab «Tõusva Koidu» kolhoos Kärgula koolile uut hoonet. Ligi 75% rajooni koolidele vajalikust küttekogusest veeti kohale kolhooside abiga, samuti lahendati õpilastele sooja toidu andmise küsimus.

Nagu ettekandest ja ehitusorganisatsioonide esindajate sõnavõttudest nähtus, on olukord koolimajade kapitaalremondi alal Võru rajoonis halb. Rajooni ehitus- ja remondikontor ei saanud remonttöödele küllaldaselt jõudu. Seetõttu oli 15. juuliks paljudel objektidel tehtud vaid üks viiendik töödest. Sõmerpalu 7-klassilise Kooli remonttöid aga polnud veel alustatudki.

Räpina rajoonis edenesid remonttööd kevad-suvisel perioodil hoogsamalt, mõnedes koolides oli remont juba juuli algul lõpetatud. Kuid siingi seisis töö mõnedel objektidel tööjõu vähesuse või materjali puudumise tõttu.

Ka Räpina rajoonis tehti uueks õppeaastaks ettevalmistumise käigus palju töid ühiskondlikus korras. Nii ehtasid Mikitamäe 7-klassilise Kooli õpilased töökoda ja remontisid klassiruumid, ka Räpina Keskkooli õpilased remontisid klassiruumid omade jõududega.

Rajooni kaks kolhoosi on alustanud koolihoonete ehitamist. Laane kolhoos ehitab uut hoonet Laane Algkoolile, «Peipsi Kaluri» kolhoos aga Meerapalu 7-klassilisele Koolile.

Nagu ettekandjad ja kolleegiumi liikmed märkisid, pühendavad nii Võru kui ka Räpina rajooni külanõukogud väga vähe tähelepanu koolidele uueks õppeaastaks valmistumisel. Seetõttu on lahendamata rida elulisi küsimusi õpetajate varustamisel korterite ja küttega. Rõhutati ka seda, et vähe on veel hoolitsetud internaatide laiendamise ning varustuse ja õppe-materiaalse baasi tugevdamise eest neis koolides, kus sügisel avatakse VIII klass. Konstateeriti, et nende probleemide lahendamine kulgeb kohapeal ebarahuldavalt.

Uute, sügisel avatavate internaatkoolide direktorid kõnelesid kolleegiumil nende koolide remondist. Otepää Internaatkooli direktor sm. Oper ja Vastseliina Internaatkooli direktor sm. Uibopuu, samuti ehitusorganisatsioonide esindajad märkisid, et töid pidurdab halb materjalidega varustamine ja et Eesti NSV Haridusministeerium ei ole hoolitsenud materjalifondide õigeaegse realiseerimise eest. Ehitajad nurisesid selle üle, et nad ei ole saanud õigeaegselt kätte tehnilist dokumentatsiooni ja see on pidurdanud tööde hoogsat kulgu.

Kolleegiumi istungil vastuvõetud otsuses märgiti konkreetsed abinõud, mis peavad tagama Võru ja Räpina rajooni koolide ning Vastseliina ja Otepää internaatkooli täieliku valmisoleku uueks õppeaastaks.

SISUKORD

Juhtkiri. Uus kool vajab aktiivseid õpetamismeetodeid	561
A. Raud. Sada aastat Karl Marxi teose «Poliitilise ökonomia kriitikat» ilmumisest	566
I. Unt. Õpilaste iseseisvast tööst tunnis	573
A. Emmo. Füüsika õpetamisest uues keskkoolis	582
E. Väari. Koolist, keelevormist ja keeleveast	588
E. Sõöt. Eksimustest stiili põhioõuete vastu	593
I. Батарина. О некоторых вопросах преподавания русского языка	602
E. Tiikma. Juhendusi V klassi inglise keele õpiku eelkursuse käsitlemiseks	607
H. Toom. V klassi saksa keele õpiku kasutamisest	622
O. Niinemäe. Töö planeerimisest koduloo õpetamisel III klassis	631
... Pedagoogiline ringvaade	637

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Новая школа требует активных методов обучения	561
A. Рауд. К столетию издания произведения Карла Маркса «О критике политической экономии»	566
И. Унт. О самостоятельной работе на уроке	573
A. Эммо. О преподавании физики в новой школе	582
Э. Вяари. О формах языка и ошибках в школе	588
Б. Сэет. О погрешностях в основных стилистических требованиях	592
И. Батарина. О некоторых вопросах преподавания русского языка	602
Э. Тиикма. Указания к использованию предварительного курса английского языка в V классе	607
Х. Тоом. Об использовании учебника немецкого языка для V класса	622
O. Нийнемая. О планировании работы по родноведению в III классе	631
... Педагогическое обозрение	637

Toimetuse kolleegium: L. Hallop, R. Kalling, L. Prits, M. Salum,

A. Sepp (toimetaja), L. Takk (toimetaja aseäitja), J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 19. VII 1959. Trükkimisele antud 5. VIII 1959. Trükiarv 2600. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,85. Arvestuspoognaid 7,23. MB-07064. Tellimise nr. 1336. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.
Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.
«Ньюгоуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.

1 OCEH 1959

2 OCEH 1959

412 25 0 27

I 9765

8)

Rbl. 3. —