

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

2

1954



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühtnege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII AASTAKAIK

SUNDEKSEMPLAR

NR. 2

VEEBRUAR

1954

Tihedamaks koostöö kooli ja kodu vahel.

Nõukogude õpilaste kommunistliku kasvatuse suured ülesanded, nende varustamine mitmekülgsede, põhjalike ja püsivate teadmistega on edukalt lahendatavad ainult kooli ja kodu tiheda koostöö alusel. Võimatu on oma vastutusrikka tööga edukalt toime tulla sel koolil, kus mõeldakse teostada õppe-kasvatustööd lahus lastevanemaist, samuti talitab vääralt see lapsevanem, kes lapse koolisaatmisel unustab oma kasvatajakohustused.

Laste kasvatamisel etendab perekond väga tähtsat osa. Perekonnas saavad lapsed esimest õpetust ja kasvatust; siin kujunevad nendel maailmavaate alged. Kuid ka hiljem, õppides juba koolis, viibib laps suurema osa ööpäevast kodus perekonna keskel; siin valmistub ta õppetundideks, veedab oma vaba aja ja elab kaasa kõik perekonna rõõmud ja mured.

Koolieas teostab õpetamist ja kasvatamist kool koos koduga, kooli pedagoogiline kollektiiv koos lastevanematega. Sellepärast ei tohi olla erinevusi kooli ja kodu seisukohtades kasvatusküsimuste alal. Erinevused kooli ja kodu seisukohtades asetavad lapse sageli väga raskesse olukorda: ta ei suuda selgusele jõuda, kellel on õigus, kas koolis õpetajail või kodus vanemail.

Kõige selle tõttu on kooli ja kodu koostöö tingimata vajalik meie noorsoo kommunistlikul kasvatamisel. Kuid kõik vabariigi koolid ei mõista veel kooli ja kodu tiheda koostöö väga suurt kasvatustähtsust. Muidugi ei olene selle koostöö edu ainuüksi koolist ja õpetajaist, vaid suurel määral ka lastevanemaist. Kahjuks ei mõista ka kõik lastevanemad veel, kui tähtis on see side laste kommunistliku kasvatuse ülesannete eduka täitmise suhtes.

Siit tekivadki raskused üksikute õpilaste kasvatamisel koolis nii õppe- edukuse kui distsipliini suhtes.

Kooli ja kodu koostöö organiseerimisel tuleb õpetajail arvestada, et lastevanemate arusaamised koolis teostatava kasvatustöö suhtes pole ühesugused.

Näinud oma lapse päevikus puudulikku hinnet mõnes õppeaines võt märkust käitumise kohta, astub valdav enamik lastevanemaist viivitamata ühendusse kooli ja õpetajaga, et saada selgust puuduliku hinde või käitumisreeglite vastu eksimise põhjustest. Jõudnud küsimuses selgusele, lepib niisugune lapsevanem õpetajaga kokku nende abinõude suhtes, mida tuleb kasutusele võtta lapse edasise õppetöö parandamiseks või käitumises esinenud väärnähtuste kõrvaldamiseks. Need lapsevanemad usaldavad kooli ja on kindlad seal tehtava õppe-kasvatustöö õigsuses. Siin lahendatakse kõik õppe- ja kasvatustöö küsimused vastastikuse arusaamise ja sõbraliku koostöö alusel. Siin likvideeritakse kõik arusaamatused juba eos, sest kooli ja lastevanemate vahel valitseb tihe koostöö.

Kuid on ka niisuguseid lastevanemaid, kes oma lapse mitterahuldavat hinnet õppimise või käitumise alal ei püüa lahendada koostöös kooliga, vaid püüavad ise lapse kaudu selgusele jõuda, kas õpetaja hinne antud juhul on ikka õiglane. Laps, märganud isa või ema kahtlust kooli ja õpetaja suhtes, püüab end kõigiti õigustada. Saanud sel viisil oma umbusule tuge, teeb lapsevanem kergel käel otsuse, et tema last kiusatavat koolis taga, et tema lapsele tehtavat ülekohtu. Sagedasti toimub siis õpetaja arvustamine ja siunamine lapse juuresolekul, mis vähendab lapse austust ja kohusetunnet kooli ning õpetajate suhtes ja ahvatleb teda kahekeelsusele ning luiskamisele. Kõige selle tõttu halvenevad veelgi lapse edasijõudmine õppetöös ja tema käitumine. Lapsevanem aga püüab leida kaaslast, kellele selgeks teha, et mõni õpetaja kiusavat tema last taga ja sellepärast tulevat tal esineda kõrgemale poole kaebusega jne. Muidugi kandub niisugune väärarusaamine ka kooli, mürgitades pedagoogilist õhkkonda kogu koolis. Kõige selle tulemusena langetavad õppeedukus ja distsipliin koolis.

Niisugustel nähtustel on soodne pind ja arenemisvõimalused nendes koolides, kus pedagoogide ja õpilaste kollektiiv pole liitunud ühtseks sõbralikuks tervikuks võitluses kõrge õppeedukuse ja teadliku distsipliini eest, kus on puudulik pionieri- ja komsomoliorganisaatsiooni töö juhtimine, kus kooli juhtkond pole suuteline süvenema kõikidesse õppe-kasvatustöö küsimustesse ja kus puudub süstemaatiline kasvatustöö lastevanematega.

Veel leidub üksikuid lastevanemaid, kes on arvamisel, et kui nende lapsed käivad juba koolis, on nad ise vabad igasugusest kasvatustööst ja nende ülesanne on vaid lapsi toita ja riietada, aga laste kasvatamine on juba täielikult kooli asi. Niisugused lastevanemad on kas liiga mugavad, et laste kasvatamisega tegelda, või siis on nad väheteadlikud; kummalgi korral tuleb koolil teha tõsist individuaalset pedagoogilist selgitustööd.

Meie vabariigis on veel ligi 200 koolikohustuslikku last, kes pole õppima asunud; suur on õpilaste väljalangevus, eriti 8-ndatest ja 9-ndatest klassidest. See kõik näitab, et side kooli ja kodu vahel pole küllaldaselt tihe. Kool pole suutnud veel kõigile lastevanematele selgitada, et vähe on sellest, kui nad oma lapsi armastavad, vaid neid tuleb ka kasvatada. Pole veel suudetud veenvalt näidata, et laste kasvatamine perekonnas pole ainult lastevanemate isiklik asi, vaid on tähtis riiklik ülesanne, ja et lastevanem on vastutav Nõukogude riigi ja ühiskonna ees, kuidas ta oma lapsi, tulevasti kommunismiehitajaid, kasvatab

Olulised puudused vabariigi koolide õppe-kasvatustöös tõendavad, et meie koolid ja teised hariduse ja kasvatustööga tegelevad asutused ning organisatsioonid tegelevad veel ebarahuldavalt kooli ja kodu koostöö küsimustega. Veel on puudulik töö lastevanematega, äärmiselt puudulik aga pedagoogiline propaganda elanikkonna hulgas. Tõsi, lastevanemate lektoriumid on asutatud pea kõigi suuremate koolide juurde ja mõnes neis toimuvad loengud regulaarselt kord kuus. Kõik need lektoriumid tegutsevad kooli ruumides, ent loengute külastajate arv on väga väike, sagedasti ainult 10—20 inimest, kuigi vastava kooli lastevanemate arv on tuhande ligidal või koguni üle selle. Muidugi ei saa seda seletada lastevanemate huvipuudusega kasvatuslike küsimuste vastu, vaid enamikul juhtumel halvasti ettevalmistatud ja madalakvaliteediliste loengutega. Sagedasti on loengud koostatud kuivas protokollistiilis, ilma näideteta tegelikust elust, kuid samal ajal on neis väga palju mitmesuguseid teaduslikke termineid, mis jäävad kuulajaile mõnigi kord ka arusaamatuks.

Loengud olgu elavad, rohkete näidetega elust, võimalikult oma kooli elust, ja mitte pikad (soovitav mitte üle ühe tunni). Loengule võiksid eelneda või järgneda õpilaste isetegevuslikud ettekanded. Mitmed koolid praktiseerivad õpilaste isetegevuslikke ettekandeid just enne loengut, ja seda kahel põhjusel: esiteks, et isetegevuslikest ettekannetest osavõtvaid õpilasi varem vabastada, ja teiseks, et anda lastevanemaile suuremaid võimalusi individuaalseks vestlemiseks õpetajatega pärast loengut.

Kogemused näitavad, et mitmete koolide, nagu näit. Tartu 10. Seitsmeklassilise Kooli jt. koolide lastevanemate lektoriumi loenguist võtab osa võrdlemisi arvukas hulk lastevanemaid, ja just seetõttu, et loengud on hästi ette valmistatud.

Loengule peaksid järgnema sõnavõttud, kus lastevanemad räägiksid oma kogemustest laste kasvatamise alal. Mõnikord tuleb õpetajail abistada mõnd lastevanemat sõnavõtuks ettevalmistumisel. Mõnes koolis, nagu näit. Tallinna 14. Seitsmeklassilises Koolis ja mujal, teatatakse juba eelmisel loengul järgmise loengu teema, samuti näidatakse, kust lastevanemad selle küsimuse kohta kirjandust leiavad. Siin tulevad lastevanemad loengule juba teataval määral ettevalmistatult, mille tõttu loenguile järgnevad elavad sõnavõttud.

Vähe on ainult kooliruumides peetavaist loenguist. Pedagoogiline propaganda peab hõlmama laialdasi elanikkonna hulki, seega mitte ainult neid lastevanemaid, kelle lapsed praegu koolis õpivad, vaid ka neid, kelle lapsed alles aastate pärast kooli tulevad. Seega peavad kooli poolt korraldatavad pedagoogilise sisuga loengud sisaldama ka eelkooliealiste laste koduse kasvatuse küsimusi, sest õpilaste õppetöö ja käitumine koolis sõltuvad suurel määral lapse kasvatamisest eelkoolieas.

Koolide õppejõududel linnades ja töölisasulates tuleb siirduda pedagoogiliste ettekannetega vabrikutesse ja asutustesse, mida seni on teinud veel vähesed koolid (Tallinna 27. Seitsmeklassiline Kool, Tartu 10. Seitsmeklassiline Kool, Pärnu 3. Keskkool ja mõned teised). Koolil tuleb ühendusse astuda asutuse või ettevõtte parteiorganisatsiooniga või ametiühingukomiteega, kokku leppida ettekande teema, koha ja aja suhtes ning reeglipäraselt läbi viia vestlusi ja loenguid.

Maal asuvate koolide õppejõududel tuleb kasutada pedagoogilise propaganda tegemiseks rahvamaju, kolhooside üldkoosolekuid, sovhooside ja masina-traktorijaamade töötajate koosolekuid. Seni on seda

kasutanud vähesed koolid (Antsla rajooni Linnamäe ja Kurenurme kool jt.).

On hea, kui ka väljaspool kooli toimuvaile loenguile eelneksid või järgneksid isetegevuslikud ettekanded kas kooli õpilaste poolt või ettevõtte, kolhoosi, rahvamaja jt. isetegevuskollektiivide poolt. Mõned koolid on moodustanud selleks lastevanematest isetegevusgrupid (Pärnu 1. ja 3. Keskkool jt.).

Et saada häid tulemusi õppe-kasvatustöös, peab õpetaja-klassijuhataja tundma kõikide oma õpilaste individuaalseid omadusi, peab neid tundma õppima nii koolis kui kodus. Sellepärast on vajalik õpilaste kodude reeglipärane külastamine õpetajate poolt. Juba kohe õppeaasta algul, eriti uute õpilaste puhul, külastab klassijuhataja kodusid ja tutvuneb õpilaste koduste elamistingimustega (elamisruumid, õppimisvõimalused jne.), samuti ka kasvatusliku olukorraga. Õpetajal on väga oluline teada, kas õpilane on ainuke laps perekonnas, kas tal on ainult üks vanem (isa või ema), kas tal on väikesi õdesid-vendi jne. Kõik see võimaldab pedagoogil õigesti läheneda igale õpilasele, aitab tal organiseerida sihikindlat tööd iga lapsevanemaga, et ära hoida need nähtused, mis võiksid avaldada negatiivset mõju õpilase edukusele ja käitumisele, ja tõhustada kõike seda, mis avaldab positiivset mõju õpilase arenemisele.

Õpilase õppetöö ja käitumine ei saa olla kõrgel tasemel, kui tal puudub kodune juhtimine ja kontroll. Isegi paremad õpilased pole suutelised oma päevarežiimist kindlalt kinni pidama, sest lapse tahe pole veel küllalt tugev, mille tõttu omapead jäetud lapse tähelepanu köidavad kõrvalised sündmused ja nähtused ning õppimine kipub jääma kõrvaliseks asjaks.

Raskusi on koolil ka liigselt hellitatud lapsega. Et niisugust last on eemal hoitud igasugusest tööst, siis tundub talle koolitöö liiga raskena. Pealegi püüavad vanemad mõnelgi korral last sel viisil «abistada», et teevad lapse eest ülesanded valmis.

Suur Isamaasõda jättis palju lapsi isadeta, keda kasvatavad nüüd ainult emad. Seda asjaolu tuleb koolil ja õpetajail samuti arvesse võtta.

Kõiki neid koduse kasvatuse erinevusi peab pedagoog põhjalikult tundma ja vastavalt sellele teostama oma kasvatustööd lapsega koolis ja vanematega kodus. Muidugi ei piisa siin õpilase kodu ühekordsest külastamisest: seda tuleb teha korduvalt. Vestlused, mida õpetaja sel puhul peab, ei tohi olla šabloonilised, vaid neis tuleb konkreetselt käsitleda kasvatuslikke küsimusi, mille lahendamisel esineb raskusi antud kodus.

On juba aeg loobuda vanast tavast, mille puhul õpetaja külastab õpilase kodu peamiselt siis, kui õpilasega on koolis midagi halba juhtunud, ja esineb siis peaaesjalikult süüdistaja osas. Sellest tingituna mõnigi lapsevanem, nähes tuppast astuvat õpetajat, küsib kohe: «Millega mu laps siis koolis jälle hakkama sai?» Klassijuhataja peab suutma õpilase kodu külastamisel tutvustada ta vanemaid lapse õppetöoga kõigis aineis; samuti ka tööga pioneeri- või komsomoliorganisatsioonis. Selleks peab klassijuhataja enne õpilase kodu külastamist tutvuma selle õpilase õppetöö ja käitumisega kõigi õpetajate tundides.

Koos kõigi teiste töövormidega, mida kooli ja kodu koostöö alal kasutatakse, moodustavad õpilaste kodude külastamine ja individuaalsed

vestlused nende vanematega ühe olulise lõigu kogu kooli pedagoogilises töös.

Leidub veel üksikuid lastevanemaid, kes arvavad, et lapse kasvamine on kõrvalise tähtsusega küsimus, millega tuleb tegelda siis, kui selleks «aega jätkub», või nad unustavad lapsevanema kohustused üldse; mõned lastevanemad suunavad oma «kasvatustöö» koolis tehtava kasvatustöö kahjustamisele. Mõnigi kord ei anna siin tulemusi ka õpetaja individuaalsed vestlused. Niisugustel juhtumitel tuleb kasutada ühiskondlike organisatsioonide abi. Kogemused näitavad, et kooli pöördumine selle asutuse või ettevõtte partei- või ametiühinguorganisatsiooni poole, kus niisugused vanemad töötavad, annab sagedasti tulemusi. Vestlus lastevanemaga vastava ettevõtte või asutuse partei- või ametiühingukomitees; tõsine jutuajamine lapsevanemaga kolhoosi juhatuse koosolekul või külanõukogus on koolile suureks abiks. Niisugust mõjutamist tuleb koolidel üksikute lastevanemate suhtes senisest rohkem kasutada.

Peab märkima, et vabariigi koolide side ühiskondlike organisatsioonidega on veel väga puudulik. Ka meie ühiskondlikud organisatsioonid, partei-, komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonid huvituvad veel vähe sellest, kuidas nende organisatsioonide liikmed teostavad oma perekonnas tulevaste kommunismiehitajate kasvatamist. Pole ka just väga harvad need juhtumid, kus koolil tuleb mõne ettevõtte ametiühingukomitee esimehega korduvalt «kasvatustööd» teha, enne kui ta ettevõtte klubi loengute hulka ka pedagoogilise sisuga loengu võtab.

Siin tuleks meie koolidel, partei- ja ametiühinguorganisatsioonidel eeskuju võtta teistelt vennasvabariikidelt, eriti Vene NFSV-lt, kus ühiskondlikud organisatsioonid osutavad koolidele nende õppe-kasvatustöös suurt abi. Seal arutavad paljude asutuste ja ettevõtete partei- ja ametiühinguorganisatsioonid oma koosolekuil mitmesuguseid perekondliku kasvatus küsimusi.

Kooli esimene abiline on lastevanemate komitee. Paljudele koolidele on ta kasvatuslike küsimuste lahendamisel suureks abiks. Kuid kahjuks kasutab suur osa koole lastevanemate komitee abi ainult majanduslikes küsimustes, jättes ta kõrvale kasvatuslike küsimuste lahendamisel.

Arvestades lastevanemate ja ühiskondlike organisatsioonide ülitähtsat osa laste kommunistliku kasvatus teostamisel, tuleb vabariigi koolidel luua senisest tihedamad sidemed lastevanematega ja ühiskondlike organisatsioonidega.

Kooli tihe side elanikkonnaga ja ühiskondlike organisatsioonidega võimaldab tal rakendada elanikkonna aktiivsust ja initsiatiivi noorsoo õppe-kasvatustöö teenistusse. Pedagoogide kasvatuslik töö elanikkonna keskel tõstab õpetaja kui ka kooli autoriteeti. Õpetaja tihe side teda ümbritseva eluga aitab tal teoreetilist tööd siduda tegeliku eluga, laiendab ta silmaringi, mille tõttu ta leiab kergemini õige tee kommunistliku kasvatus küsimuste lahendamisel.

Partei ja valitsus pööravad tohutut tähelepanu meie noorsoo kommunistlikule kasvatusle ning on loonud kõik võimalused selle edukaks teostamiseks koolis ja perekonnas. Nõukogude kool koostöös lastevanematega on kohustatud kasutama kõiki neid võimalusi ja kasvatama nõukogude õpilastest oma sotsialistliku kodumaa tõelised patrioodid.

N. K. Krupskaja töid uuesti läbi lugedes.

(26. veebr. k. a. möödub 85 aastat väljapaistva nõukogude pedagoogi Nadežda Konstantinovna Krupskaja sünnist, 27. veebr. k. a. — 15 aastat tema surmast.)

L. HALLOP.

N. K. Krupskaja tähtpäevad juhivad meid jälle tema elutöö juurde, tema väärtusliku pedagoogilise pärandi juurde.

Lenini võitluskaaslase ja sõbrana jagas Krupskaja meie partei rajaja ja juhi isikliku elu ja suure poliitilise võitluse helgeid ning raskeid päevi. Krupskaja võttis aktiivselt osa Lenini ja tema mõttekaaslaste võitlusest uut tüüpi partei, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei rajamiseks. Lenini poolt loodud tõelise marksistliku partei ridades võitles Krupskaja temale omase energia ja innuga tsarismi kukutamiseks ja proletaariaadi diktatuuri kehtestamiseks meie maal.

Hoolimata suurest ja vastutusrikkast poliitilisest tööst, mida Krupskaja tegi meie partei ridades Oktoobrirevolutsiooni-eelsel perioodil, jätkus tal jõudu tegelda ka kooli- ja kasvatusküsimustega. Tema väljapaistvamaks tööks sellest perioodist on «Rahvaharidus ja demokraatia», mille käsikiri valmis juba 1915. aastal, kuid ilmuda sai see töö alles 1917. aastal.

Selles töös käsitletakse esmakordselt süstemaatiliselt ning ulatuslikult Marxi ja Engelsi õpetust polütehnilise hariduse kohta. Siin näitab Krupskaja, kuidas antud ajastu üldised majanduslikud tingimused, ent samuti see, missugune klass asub võimul, vajutavad oma pilseri töökooli ideele. Oma uurimuse lõpul kirjutab Krupskaja, et ainult töölisklass võib muuta töökooli ühiskonna ümberkujundamise tööriistaks, mida Nõukogudemaa rahvahariduse ajalugu tegelikult tõendabki.

Veebruari- ja Oktoobrirevolutsiooni vaheajal töötas Krupskaja Petrogradi linna Viiburi rajoonis, olles rajooniduuma saadikuks. Ta organiseeris seal rahvahariduse nõukogu, kuhu kuulusid kõigi rajooni vabrikute ja tehaste tööliste esindajad.

Pingsast praktilisest tööst hoolimata kirjutas Krupskaja sel ajal rea väljapaistvaid artikleid, mis ilmusid «Pravdas», nagu näiteks «Ülevaemaalisele õpetajate kongressile», «Tööliste edasilükkamatu ülesanne on kaitsta laste ja alaealiste tööd» jt.

Pärast Oktoobrirevolutsiooni võitu määrati Krupskaja Vene NFSV Hariduse Rahvakomissariaadi kolleegiumi liikmeks, ent 1929. a. — hariduse rahvakomissari asetäitjaks. Sel kohal töötas Krupskaja surmani.

Kui 1920. a. loodi Poliitilise Hariduse Peavalitsus, määrati Krupskaja ka selle asutuse juhiks. Peale selle juhtis ta veel Vene NFSV Hariduse

Rahvakomissariaadi Riikliku Teadusliku Nõukogu pedagoogilist sektiooni.

1930. a. organiseeris Krupskaja pedagoogide-marksistide ühingu ja oli selle juhtijaks.

1931. a. valis NSV Liidu Teaduste Akadeemia Krupskaja oma auliikmeks. 1936. aastal anti talle doktori teaduslik kraad pedagoogika alal.

Peale otsese pedagoogilise töö tegi Krupskaja väga suurt ühiskondlik-poliitilist tööd. Sellest annavad tunnistust järgmised väljapaistvad faktid: Krupskaja oli meie partei Keskkomitee liige, NSV Liidu Ülemnõukogu saadik ja NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi liige.

Väljapaistvate teenete eest Nõukogudemaa rahvahariduse juhtimisel autasustati Krupskajat Lenini ordeni ja Töö Punalipu ordeniga.

Krupskaja on leninlikku tüüpi poliitiline juht, leninlikku tüüpi rahvahariduse tegelane selle sõna parimas ja sügavaimas tähenduses. Tihedalt eluga, üldistuste ja järelduste rajamine eluliste faktide sügavale analüüsimisele, ent mitte üldistele abstraktsetele targutustele — see iseloomustab Krupskaja tööstiili. Siit tulebki otsida Krupskaja tööde elulisuse allikat, seda, et need pole oma aktuaalsusest midagi kaotanud, seda, et need aitavad meil orienteeruda oma praktilise töö suunas ja saavutustes, seda, et need äratavad meis alati uusi väärtuslikke mõtteid.

Leninlikku tüüpi poliitilise juhina ja rahvahariduse tegelasena põlgas Krupskaja eluliste faktide ilustamist, elu teravate nurkade mahanühkimist, vaid tõi alati julgesti esile meie Nõukogudemaa elus ja koolide töös esinevaid raskusi ning puudusi, andes nõu nende kõrvaldamiseks, kasvatades noortes ja täiskasvanutes leppimatust elus esinevate puuduste suhtes ning õhutades võitlusele nende puuduste vastu.

Tuues esile puudusi rahvahariduse alal tervikuna, et nende kõrvaldamisega kiiremini edasi liikuda, oli Krupskajal terast silma ka nende puuduste nägemiseks, mis esinesid tema juhtimisel tehtud töös. Selles suhtes on väga õpetlik lugeda tema artiklit «Läbikäidud tee», kus ta heidab kriitilise pilgu senisele tööle nõukogude polütehnilise kooli ülesehitamisel. Ta näitab, et nõukogude kooli esimestel aastatel avaldus õpetuse seos tootva tööga peamiselt käsitöö kaudu, kuid 30-ndail aastail allutati laste tootev töö üksnes majanduslikele eesmärkidele, mis pole aga õige. Kui me praegu rõhutame süstemaatiliste teadmiste omandamise tähtsust, kirjutab Krupskaja, siis ei tähenda see loobumist kooli polütehniliseerimisest, vaid üksnes seda, et polütehniliseerimine ei tohi varjutada süstemaatiliste teadmiste omandamist, et laste tootev töö tuleb allutada kooli õppe-kasvatustöö eesmärkidele. Nagu teame, on see seisukoht ka praegu aluseks polütehnilise õpetuse elluviimisel.

Niihästi oma praktilises töös kui ka oma esinemistes ja artiklites võitles Krupskaja energiliselt partei ja valitsuse koolialaste otsuste elluviimise eest. Partei Keskkomitee otsusele «Alg- ja keskkoolist», mis tähistab pööret nõukogude kooli arenemises, reageeris Krupskaja kohe artikliga «Partei tähtsaim otsus», kus ta annab kriitilise hinnangu senisele tööle ja osutab uutele, eelseisvatele võitlusülesannetele.

Marksismi teooria väljapaistva tundjana ja suurte kogemuste ning suure eruditsiooniga pedagoogina kõitsid Krupskaja tähelepanu nõukogude kooli õppe-kasvatustöö ja kommunistliku kasvatuse teooria kõik küljed ja probleemid. Seetõttu on tema tööde temaatika väga avar.

Krupskaja kirjutab meisterlikult ja kõitvalt niihästi sellest, kuidas kasvatuse sisu ja eesmärgid sõltuvad antud ajastu tootmissuhetest, antud

ühiskonna valitseva klassi huvidest, kui ka sellest, mille poolest kommunistliku kasvatuses sisu ja eesmärgid lähevad põhjalikult lahku kodanliku kooli eesmärkidest ja taotlustest.

Väga palju tähelepanu pühendab Krupskaja kommunistliku kasvatuses teooria suurtele põhimõtetelisele küsimustele. Nii leiavad tema töödes käsitlemist vaimse ja kehalise kasvatuses, polütehnilise õpetuses, kõlbla ja esteetilise kasvatuses küsimused. Ka eelkoolikasvatuses ja täiskasvanute koolide küsimused ei jää Krupskaja pilgu eest varju.

Kuid eriti sagedasti ja eriti kõitvalt kirjutab Krupskaja Nõukogude-maa pioneeriliikumise küsimustest, olgu need siis teoreetilist või praktilist laadi. Seejuures on iseloomulik, et arvukail juhtumel ei jää Krupskaja poolt ülestõstetud küsimused pioneeriorganisatsioonide raamidesse, vaid kanduvad sootu kaugemale, omades esmajärgulist tähtsust nõukogude kooli õppe-kasvatustöö suhtes tervikuna.

Seepärast meenutamegi allpool lugejaile mõningaid Krupskaja töid Nõukogude-maa pioneeriorganisatsioonide töö alalt.

* *
*

N. K. Krupskaja kõne II üleliidulisel pioneeritöötajate kongressil on väga rikas ülestõstetud probleemide poolest.

Selle sissejuhatavas osas arendatakse marksismi tuntud seisukohta, et hariduse sisu ja eesmärk sõltuvad antud ajastu ühiskondlikest tingimustest. Tootlike jõudude hoogne arenemine, ikka keerukama tootmistehnika kasutuselevõtmine kapitalismi tõusu perioodil nõudsid käskivalt niisugust tööjõudu, kes oskab seda tehnikat tulusalt kasutada. Loomulikult ei saanud selle uue ülesandega hakkama feodaalajastu harimatu talupoeg ega ka käsitöeline. Seepärast kodanluse ideoloogid tõstsidki üles ja pididki üles tõstma rahvahulkadele hariduse andmise küsimuse.

Kuigi tootlike jõudude hoogsas edasiarendamise huvides oleks tulnud rahvahulkadele anda võimalikult mitmekülgne haridus, ei saanud ega võinudki kodanlus sellele teele asuda, sest mida laiem silmaring on rahvahulkadel, seda ohtlikum on see kodanluse olemasolule, kodanlikele tootmissuhetele.

Seepärast võimaldab kool kodanlikes maades rahvahulkadele haridust vaid sel määral, mis on vajalik selleks, et töölised oskaksid masinatega ümber käia, oskaksid neid tootlikult kasutada.

Kuid selle kõrval, rõhutab Krupskaja, teeb kodanlik kool kõik, et töörahva noorsoo teadvust igati tumestada, et viimane ei suudaks mõista kapitalistlike tootmissuhete olemust, et temast ei saaks võitlejat kapitalismi vastu, vaid kasvaks kuulekas tööriist kapitalistide käes.

Me näeme siin ajaloolise materialismi selle põhiteesi konkreetset tõestust, et tootlike jõudude arenemine ei saa avaldada kasvatuses mõju vahetult, otsekohe, vaid baasi, tootmissuhete kaudu. Ja kodanlikud tootmissuhted asetavadki väga kitsad piirid rahvahulkadele haridusele.

Hoopis teisiti on lugu rahvaharidusega sotsialistlikus ühiskonnas, kus ühiskonna baas pole takistuseks, vaid soodustab kõigiti rahvahulkadele haridusjärje tõstmist.

Võttes arvesse seda, et meie maa seisis tollal sotsialistliku industrialiseerimise lävel, ja nähes ette, et vajadus kvalifitseeritud töötajate järele

hakkab aastast aastasse tõusma, tõstab Krupskaja juba selles kõnes äles küsimuse vajadusest siirduda üldise koolikohustuse elluviimisele, hoolimata kõigist raskustest ja takistustest.

Krupskaja esinemine II üleliidulisel pioneeritöötajate kongressil köidab meie tähelepanu veel mitmes muuski suhtes.

Vestluses lastekodu kasvandikuga, kes ulatus vaevu üle töölaua vaatama, selgus Krupskajale, et selles eas lastele õpetatakse juba leninismi. Selle fakti puhul näitab Krupskaja, toetudes Lenini töödele ja mõtetele, et marksismi teooria, nagu muude teaduste õpetamisel tuleb arvesse võtta, kas pakutav materjal on lastele selles eas jõukohane või mitte. Ta meenutab Lenini sõnu, et hariduse rahvakomissariaadi ülesandeks on välja töötada õppeprogrammid, milledes polekski vahest nimetatud sõna «marksism», kuid milledes toodud materjali käsitlese najal õpiksid õpilased mõistma ühiskondlike ja loodusnähtuste seost ning sõltuvust.

Kui oleme lapsi õpetanud nägema ja mõistma tegeliku elu nähtusi ning nendevahelisi seoseid, osutab Krupskaja, olemegi andnud lastele marksistliku maailmavaate alused.

Selle ülesande lahendamine pole kerge, rõhutab Krupskaja, sest nähtusi ja nendevahelisi seoseid tuleb õpetada lastele kõige lihtsamate faktide najal ja niisuguses vormis, mis on lastele arusaadav ning jõukohane.

Kui aktuaalsed on need sõnad ning mõtted ka tänapäeval! Kas me ei kohta veel siin-seal juhtumeid, kus seitsme-kaheksa-aastasele lapsele hakatakse selgitama juba marksismi-leninismi põhiluseid, kasutades seejuures mõisteid «imperialistid», «tootmisvahendid» jne. On pikemata selge, et niisugune käsitus käib lapsele selles eas täiesti üle jõu ja toob kasu asemel üksnes kahju, desorganiseerides tema loomulikku arenemist.

Kuid asi pole üksnes selles, et mõni õpetaja või lasteaias kasvataja unustab oma vestluse puhul selle, kellele ta räägib, mis eas lastega on tal tegemist. Asi on selles, et üldhariduslike ja mitte üksnes üldhariduslike koolide programmides on materjali, mis ei vasta õpilaste arenemistemele või mida pole käsitletud õpilastele arusaadaval viisil. Õpetajate nõupidamistel on neile asjaoludele korduvalt juhitud tähelepanu. Seoses partei XIX kongressi otsustega on nüüd haridusorganid selle tõsise küsimuse läbivaatamisele asunud. Tuleb loota ja soovida, et selle tööga jõutaks varsti edukalt lõpule.

N. K. Krupskaja kõne II üleliidulisel pioneeritöötajate kongressil sisaldab väga väärtuslikke ja põhjanevaid mõtteid ka kooli- ja pioneeritöö vastastikuste suhete kohta. Juba nõukogude kooli ja pioneeriliikumise esimeste kogemuste alusel jõudis Krupskaja järeldusele, et kooli ja pioneerorganisatsiooni vahel peab valitsema kõige tihedam kontakt, et koolide õppeprogrammide ja pioneerorganisatsioonide tööplaanide vahel peab olema kõige tihedam seos, et õpetaja ja pioneerijuht peavad töötama käsikäes.

Nõukogude kooli ja pioneeriliikumise hilisemad kogemused on seda õiget järeldust tuhatkordselt kinnitanud. Seepärast leiamegi, et niihästi meie partei Keskkomitee otsuses «Pioneerorganisatsiooni tööst», mis võeti vastu 1932. a. aprillis, kui ka ÜLKNÜ XI kongressi otsuses ja ÜLKNÜ Keskkomitee pleenumite otsustes rõhutatakse seda seisukohta järjekindlalt ja nõutakse, et pioneerorganisatsioonide töö kulgeks tööpooldest sellele nõudele vastavalt.

Kui meie vabariigi koolide tööd sõjajärgseil aastail meenutada, siis mäletab igaüks, et selle nõude tegelik elluviimine ei toimunud hõlpsasti, vaid nõudis mitmete aastate jooksul tõsiseid pingutusi vabariigi haridusorganite ja komsomoliorganisatsioonide poolt. Kuid selle põhinõude elluviimisel esineb mitmetes koolides puudusi tänapäevalgi.

Krupskaja kõne, mille ta pidas teisel üleliidulisel pioneeritöötajate kongressil ligi kolmkümmend aastat tagasi, õpetab meid ka tänapäeval, kuidas peab olema rajatud pioneerorganisatsiooni töö koolis, et see annaks tõhusaid tulemusi meie noorsoo kommunistlikul kasvatamisel.

Mitmeis oma töödes, nagu näiteks artiklis «Pioneeridistsipliinist» ja «Pioneeride kongressi puhul» peatub Krupskaja teadliku distsipliini kasvatamisel, pidades seda üheks põhiliseks ülesandeks pioneerorganisatsiooni töös.

Kõigepealt selgitab ta teadliku distsipliini sisu, teadliku distsipliini olemust, meenutades sel puhul V. I. Lenini tööd «Suur algatus», kus Lenin, üldistades geniaalselt esimeste kommunistlike laupäevakute kogemusi, näitab kommunistliku ühiskonna distsipliini, vabatahtliku distsipliini sündi.

Veel ühe näite toob Krupskaja küsimuse selgitamiseks:

«Poissil on ema haigestunud. Talle on vaja muretseda rohtu. Rohu järele peab minema kümne versta taha. Väljas on öö. Poiss armastab ema. Teda ei saada keegi rohu järele. Kuid ta võtab retsepti ja läheb üksinda öösel läbi metsa, minutitki puhkamata, et tuua emale rohtu.»

Mis sunnib poissi nii tegutsema? Armastus ema vastu ja teadlikkus sellest, et ainult rohi võib ema päästa, vastab Krupskaja.

Ka pioneeridel on tarvis teada, milleks nad midagi teevad: siis tugevneb ka pioneeride hulgas vabatahtlik distsipliin, rõhutab Krupskaja.

Siin paneme tähele, et Krupskaja ei lähene teadliku distsipliini kasvatamisele vanaviisi, eeskätt käskude ja keeldude, kiituste ja karistuste kaudu, vaid uutviisi: ta nõuab, et pioneeride ette tuleb seada õilis, ihaldusväärne eesmärk, mille saavutamiseks anda jõukohast tööd, huvikohaseid ülesandeid igale pioneerile. Ta näitab, et just siis, kui kõigil pioneeridel pole jõu- ja huvikohast tegevust, tekivadki distsipliinirikkumised.

Seega pole teadlik distsipliin Krupskaja käsituses mingi passiivne tegur, vaid aktiivne, ühisele tegevusele innustav jõud. Siinkohal on huvitav märkida, et A. S. Makarenko jõudis teadliku distsipliini kasvatamise suhtes oma pedagoogiliste kogemuste põhjal põhiliselt samadele tulemustele.

Teadliku distsipliini kasvatamine on suur ja tõsine ülesanne, mis ei seisa üksnes pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni, vaid kogu nõukogude kooli ees. Meie vabariigi koolides puutume selle küsimusega igal sammul kokku.

Kuidas käsitatakse meil seda tõsist küsimust? Kas ka krupskajalikult, makarenkolikult? Sageli paraku mitte. Kui meenutada aruandeid ja sõnavõtte õpetajate nõupidamistel, siis jääb sageli mulje, et teadliku distsipliini kasvatamine on eelkõige pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning klassijuhataja asi, kusjuures viimase osa teadliku distsipliini kasvatamisel nähakse kõigepealt selles, et tema ülesandeks on tutvustada õpilastele «Õpilasreegleid». Mõnikord tuleb olla veelgi hämmastavama «argumentatsiooni» tunnistajaks: õppeedukus olevat halb sellepärast, et distsipliin on madal.

Kui küsimusele läheneda krupskajalikult, ja see on ainus tõsine lähemisviis, siis on ilma pikemata selge, et distsipliin ei saa olla madala õppeedukuse põhjuseks, sest distsipliin ise, nagu ka õpilaste edukus, on õppe-kasvatustöö tulemus.

Halb distsipliin ja madal õppeedukus on seega kaksikvennad. Et selgusele jõuda madala distsipliini tõelistes põhjustes, ei piisa pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tööga tutvumisest, ka mitte klassijuhatajate tööga tutvumisest, vaid tuleb analüüsida koolis teostatavat õppe-kasvatustööd tervikuna.

* *
*

Jagasime eespool lugejatega mõningaid mõtteid Krupskaja mõnede tööde veelkordse läbilugemise puhul. Loodame, et need read virgutavad paljusid meie ajakirja lugejaid — õpetajaid ja haridusosakondade töötajaid — sedasama tegema. Pole kahtlust, et Krupskaja tööde hoolikas ja järelemõtlemisega läbilugemine teritab kõigi lugejate pedagoogilist pilku, äratub neis palju uusi mõtteid ja kavatsusi, mille tulemusena tõhustub meie vabariigi koolide õppe-kasvatustöö tervikuna. See on üheks paremaks viisiks, millega saame austada väljapaistva nõukogude pedagoogi, Lenini sõbra ja võitluskaaslase Nadežda Konstantinovna Krupskaja mälestust.

N. K. Krupskaja tähtpäevad peaksid meenutama Eesti NSV Haridusministeeriumile ja Eesti Riiklikule Kirjastusele, et viis aastat tagasi eesti keeles ilmunud Krupskaja teoste valimik on juba ammu muutunud bibliograafiliseks harulduseks, mille tõttu on tunda teravat vajadust Krupskaja teoste uue eestikeelse väljaande järele, kui pealegi arvesse võtta, et 1949. a. väljaande tõlkes on arvukalt teadusliku iseloomuga vigu ja ebatäpsusi.

Vene esiktrükkal Ivan Fjodorov.

„Nõukogude Koolile“ kirjutanud ajalooteaduste kandidaat

K. OSSIPOV.

1953. aasta detsembris möödus 370 aastat vene rahva silmapaistva esindaja Ivan Fjodorovi surmast, kelle tegevus oli suure tähtsusega vene rahva, ent samuti Leedus ja Lääne-Ukrainas elavate rahvaste kultuurilises arenemises.

Trükikunsti kasutuselevõtmine, mis on lahutamatu seotud Ivan Fjodorovi nimega, oli Moskva riigis suure tähtsusega sündmuseks, mis tähistas uut etappi vene kultuuri arengus.

Fjodorov polnud küll trükikunsti leiutaja, kuid mõistes selle tohutut tähtsust, õppis ta trükikunsti täielikult selgeks ja andis selle kunsti oma rahva teenistusse. Oma teadmisi ei kasutanud ta isiklikuks rikastumiseks, vaid eelistas vaesuse ja tagakiusamise teed, mis siiski võimaldas tal teostada õilsa kultuurilise ürituse. Sellega näitas Fjodorov ühtlasi vene inimeste suuri võimeid tehnika omandamisel. Tema raamatud on põluga- ja graafilises suhtes oma aja kohta tõelised meistriteosed.

1.

Trükikunst oli inimkonnale tuntud ammu. Mõnede teadlaste arvates olid trükikunstiga tuttavad juba vanaaja suured inimesed, kuid nad varjasid seda rahva eest poliitilistel kaalutlustel.

Kuigi meil puuduvad võimalused kindlaks teha trükikunsti olemasolu vanaajal, siiski võime tõestada, et juba teise aastatuhande koidikul tehti trükikunsti alal esimesi edukaid, kuigi primitiivseid katseid.

Pioneeriks sel alal osutus Kievi suurvürsti Vladimiri õuearst Ivan Smera. Olles 990. aastal läkitatud Aleksandriasse, saatis ta sealt vürstile kirja, mis oli trükitud metalsetesse plaatidesse valatud tähtedega. Hiljem leiti veel dokument, mis on tuntud «Poslanije Smerõ» nimetuse all ja lõpeb nii: «Ma kirjutasin selle rauast tähtedega, mis olid välja lõigatud kaheteistkümnmesse vasktahvlisse». Neid sõnu tuleb mõista nii, et teksti ladumiseks kasutati üksikuid rauast valmistatud tähti. Sel viisil saadud ladu lõigati hiljem vasest tahvlitesse ja nendelt toimuski trükkimine.

«Poslanije Smerõ» mõnede tähtede faksiimiled näitavad, et trükitehnika tase oli madal, trükimärgid tugevasti moonutatud. Kuid Ivan Smerale kuulub siiski trükikunsti esimeste katsete sooritaja austav prioriteet.

Umbes pool sajandit hiljem teostas trükkimist laotud tähtedega hiina käsitöoline Bi-Sen (või teisiti kirjutatult Pi-Seng). Tema kasutas savist voolitud ja siis põletatud tähti. 300 aastat hiljem kasutati Hiinas kõvast puust lõigatud tähti.

Hiinast kandus liikuvate tähtedega trükkimise viis Koreasse. Uue, Oi keisridünastia rajaja (haaras võimu 1392. a.) huvitus väga trükikunstimis ja lõi erilise valitsuse, mille ülesandeks oli tähtede valamine ja raamatute trükkimine. XV sajandi algul ilmus Koreas palju raamatuid, mis olid trükitud metallist tähtedega. Mõned neist on säilinud meie ajani, andes tunnistust Korea kõrge kultuurist. Meenutagem siinkohal, et Ameerika Ühendriikides hakati raamatuid trükkima alles 1639. aastal, seega kaks ja pool sajandit hiljem kui Koreas.

Üksikute metallist tähtedega trükkimine levis Koreast Hiinasse ja Jaapanisse.

Aegade jooksul leiuati trükikunst ka Euroopas. XV sajandi esimesel poolel trükiti Hollandis raamatuid sisselõigatud tähtedega puust tahvlite abil. Trükkimine liikuvate tähtedega toimus ka Itaalias.

Vaja oli seda menetlust veel süstematiseerida ja täiendada. Selle ülesande täitis Johann Gutenberg.

Johann Gutenberg alustas katseid raamatutrükkimise alal Strassburgis ja jätkas Mainzis. Siin valmis tal 1455. aastal esimene suurem trükiteos, milleks oli ladinakeelne piibel. Seda raamatut trükiti viis aastat.

Veneetsias asutati esimene trükikoda 1459. aastal, aga kümne aasta pärast oli neid juba 150 ja selle aja jooksul trükiti siin 3000 teost kogutiraaziga ligi 4 miljonit eksemplari.

XV sajandi lõpul ilmub trükikunst ka slaavi maadesse. Eriti areneb see Montenegros, kuhu tõi Veneetsiast trükipressi munk-preester Makari. Montenegros trükiti raamatuid slaavi tähestikuga juba 1491. aastal.

XVI sajandi algul kandus trükikunst Venemaa piiridele veelgi lähemale, ja nimelt selle sajandi 20-ndal aastal Leedusse. Siin oli peamiseks raamatute trükkijaks Polotskist pärinev rikka vene kaupmehe-perekonna liige Georgi Skorina. Lõpetanud Krakovi ülikooli, asus Skorina elama Prahasse. Siin nägi ta Veneetsias trükitud tšehhi piiblit ja tuli mõttele välja anda venekeelne piibel. Ta asutas Prahast (1517. a.) ja hiljem Vilnos trükikoja ning trükkis seal kirikuraamatuid: piibli, psalmide kogu jt. Ta trükkis nimetatud raamatud tolleaegses valgevene murrakus, millesse ta need ise tõlkis.

Kahtlemata tutvustasid nendelt maadelt tulnud inimesed ka vene inimesi trükikunstimis. Kuid trükikunst tekkis Venemaal XVI sajandil täiesti iseseisvalt.

XVI sajandi 50-ndal aastal oli juba Moskvas trükikoda. Missugustes tingimustes see töötas ja kes seda juhatas, pole teada, kuid selle «anonüümse» (nagu teda sagedasti nimetatakse) trükikoja olemasolu on tõestatud.

Kuni esimese raamatu väljaandmiseni Fjodorovi poolt, s. o. kuni 1564. aastani, oli Moskvas ilmunud neli raamatut ja peale selle veel kaks raamatut, mis olid trükitud «anonüümse» trükikojas.

Niisiis ei alustanud Fjodorov oma tööd mitte tühjal kohal.

¹ Kui arvestada Smera tegevust, leiuati trükikunst Venemaal juba pool tuhat aastat enne seda.

Vene esiktrükkali noorusaastaist on meil vähe teateid. Enamik biograafe kalduvad arvamisele, et Ivan Fjodorov sündis Moskvas, teised aga arvavad, et ta sündis Nikolo-Gostuni külas Kaluuga lähedal. Pole täpsustatud ka Ivan Fjodorovi sünniaasta. Ta võis sündida XVI sajandi 20-ndate või 30-ndate aastate alguses.

On teada, et Ivan Fjodorov sai tolle aja kohta hea hariduse, mis võimaldas tal hiljem olla nii trükkaliks kui ka trükitud teksti redigeerijaks. Nagu paljudest tolle aja haritud inimestest, sai ka temast vaimulik. Talle anti diaakoni koht Nikolo-Gostuni kirikus Moskvas. Kuid Fjodorov tegeles meelsasti ka käsitööga ja ilmutas sel alal haruldasi võimeid. Kui arvestada veel seda, et ta oli hea haridusega, siis on kerge mõista, et teda huvitas ka trükiasjandus, mis just 50-ndail aastail hakkas Moskvas ajama esimesi võrseid.

Ivan IV ja tema lähemad nõuandjad raamatutrükkimise korraldamise alal tutvunesid arvatavasti kõikide kandidaatide meisterlikkusega, kes pretendeerisid riikliku trükikoja ehitaja ja juhataja vastutava ülesande täitja kohale. Valik langes Ivan Fjodorovile kui töökale, mitmes käsitöös osavale ja haritud inimesele.

Fjodorovi lähemaks abiliseks sai Pjotr Mstislavets, kes pärines Valgevenest Mstislavetsi linnast. Nagu teame, oli Valgevenes loodud raamatutrükkimisele kindel alus juba Georgi Skorina poolt, ja Mstislavets võis õppida trükikunsti juba oma kodumaal. Nähtavasti hindas Fjodorov temas peamiselt head tähtede ja päisliistude nikerdajat.

Fjodorov alustas Mstislavetsi abiga tähtede ja päisliistude väljalõikamist, mis oli ettevalmistustööde kõige keerulisem osa.

Kui kõik ettevalmistustööd olid tehtud (kirjad ja tööriistad valmistatud, ruumid sisustatud, vastav abiliste kaader ette valmistatud), alustasid Fjodorov ja Mstislavets trükkimist. Tööde alustamise päevaks oli 19. aprill 1563 ning kümne ja poole kuu pärast, s. o. 1. märtsil 1564. a., oli Fjodorovi esimene raamat valmis. Seda raamatut on hakatud nime-tama lühendatud pealkirjaga — «Apostol».

Selles Fjodorovi esimeses raamatus, mida loetakse vene esimeseks trükitud raamatuks, oli 261 nummerdatud ja 6 nummerdamata lehekülge, neist 2 lehekülge järelsõna, kus oli kirjeldatud raamatu trükkimise ajalugu.

Trükitehnilisest küljest on «Apostol» suurepärase raamat. Kiri on tehtud suure kunstimeisterlikkusega, tähtede kujud on täpsed ja sümmeetrilised. Teksti read on sirged; ridade algused ja lõpud asuvad ühel joonel. Raamat on trükitud kahe võttega: esiteks tekst musta värviga ja siis esiletõstetavad tähed punase värviga; värvid pole kusagil segunenud.

Päisliistud (muustriline ornament lehekülje ülemises osas) ja initsiaalid (hoolikalt väljajoonistatud ja kaunistatud suured tähed) on raamatus kõikjal erakordselt reljeefsed ja selged. Päisliistud ei kordu kusagil: iga osa ja peatüki jaoks on loodud eri mustriga joonis. Kui varematel aegadel päisliistud kujutasid müstilis-allegoorilisi sabadega hirmutisi, siis kajastub Fjodorovi poolt valmistatud päisliistudes renessansiaegne realistlik vool.

Kui «Apostol» omab suuri väärtusi välise kujunduse mõttes, siis veel suuremat tähelepanu väärib raamatu sisu, mis annab tunnistust selle väljaandja kõrgest hariduslikust tasemest. Võrdlus käsitsi kirjutatud teks-

tiga tõendab, et trükkijad võtsid ka olemasoleva teksti tõsisele läbivaatamisele ning tegid selles palju parandusi ja muudatusi.

Esiktrükkalid, kasutades kaasaja terminoloogiat, redigeerisid kogu raamatu. On raske uskuda, et nad selle kvalifitseeritud ja tolle aja kohta eriti vastutava töö suutsid ära teha oma jõududega. On loomulik oletada, et sellest tööst võtsid osa tollal tsaarile lähedalseisvad isikud, progressiivsed tegelased, kes tundsid palavalt kaasa raamatutrükkimisele, nagu: metropoliit Makari, preester Silvestr, bojaar Adašev. Ka Fjodorov ise (kuivõrd seda võib otsustada tema hilisemate tööde alusel) polnud lihtsaks trükkaliks, vaid võttis kõigi eelduste järgi otsustavalt osa ka teksti parandamisest.

Iseloomustades esialgset «Apostolit» tuleb rõhutada tema paremusi käsitsi kirjutatud raamatutega võrreldes nii keele kui ortograafia suhtes. Suuremalt osalt on raamatu keel vaba vananenud mitteslaavi väljendustest ja kõnekäändudest. Ta on tolle kiriku-slaavi keele algkujuks, mida kasutati veel kolm sajandit hiljem. Ka raamatu ortograafia oli parem kui tolleaegseis käsikirjades.

Mõistagi oli raamatus ka olulisi puudusi. Kuigi ortograafia oli paranenud, polnud see siiski veel vajalikul kõrgusel; lause algul ei kasutatud suurtähte; ees- ja sidesõnu enamasti ei eraldatud; teksti ei jaotatud peatükkideks, vaid peatükkide arv märgiti ainult äärtel; ridade lõpul polnud sõnade poolitamise märke; kirjajahemärkidest leidsid raamatus ainult punkt ja koma.

Kuid tervikuna, arvestades tolle aja hariduslikku taset ja trükitehnikat, oli Ivan Fjodorovi «Apostol» kahtlemata suursündmuseks. Esimene trükitud raamat võis edukalt võistelda Lääne-Euroopa parimate saavutustega sel alal.

Seejuures on oluline, et «Apostol» polnud välismaiste eeskujude matkimise tulemuseks, vaid oli esiktrükkalite iseseisva loomingu vilj. Omandanud arvatavasti lõunaslaavlastelt liikuvate tähtedega trükkimise põhimõtte, töötasid Fjodorov ja Mstislavets välja täiesti originaalse trükkimistehnika, mis mitmes suhtes üksnes ei erinenud, vaid oli otse vastupidine välismaal kasutatavale tehnikale (nagu seadmed, trükiladu ja värvi pealehõõrumine).

Nähtavasti oli Moskva valitsus heas arvamises raamatust ja selle väljaandjast. Seda näitab kas või see, et tollal Moskvasse tulnud itaalia kaupmehel Barberinil soovitati teiste vaatamisväärsuste kõrval külastada ka Fjodorovi trükikoda.

1565. aastal ilmus Moskvast Fjodorovi poolt trükituna teine raamat «Tšassoslov». Olukord kujunes nii, et see jäi ka tema viimaseks trükitooteks kodumaal.

3.

Vähe aega pärast «Tšassoslovi» ilmumist sai esiktrükkal kallaletungide osaliseks, mis tegid talle võimatuks edasitöötamise ja isegi elamise Moskvast.

Millega seletada neid kallaletunge ja kes olid need lepitamatud vaenlased, kelle salasepitsused sundisid Fjodorovi Venemaalt lahkuma?

Need olid suurbojaararkonna ja suurte kirikumaade valdajate esindajad,

kes olid Venemaal konservatiivsuse ja tagurluse kantsiks, reaktionäärideks poliitilisel ja kultuurilisel alal.

Vihavaenu esimeste vene trükkalite vastu pidurdas see, et tsaar ja metropoliit Makari toetasid neid. Kuid Makari suri 1564. aasta lõpul, aga tsaar muutus nähtavasti Fjodorovi vastu jahedaks või ei kaitsnud teda mõnel muul põhjusel.

Ivan Fjodorovile kujunes olukord Moskvas väljakannatamatuks. Talle sai selgeks, olgu siis tumedate jõudude rünnaku ja kavala laimu tulemusena või veel mõnel muul põhjusel, et tal tuleb Moskvast lahkuda.

Missugustes tingimustes see ärasõit toimus? Kas see oli põgenemine selle sõna otseses mõttes või emigreerumine võimude teadmisel? Kahjuks ei saa me ka sellele küsimusele selget vastust anda. Aga kui otsustada selle järgi, et Fjodorov ja Mstislavets võtsid endaga kaasa palju trükikoja varandust, siis võib järeldada, et ärasõit toimus võimude teadmisel.

Kuid ka nendes tingimustes oli lahkumine Fjodorovile rängaks löögiks: ta pidi maha jätma armastusega organiseeritud ettevõtte ja algama uut elu võõrsil, kaugel kodumaast, mida ta nii kuumalt armastas.

Jõudnud Leedusse ja teada saanud, et Vilnos toimub just Leedu seimi istungjärg, sõitsid Fjodorov ja Mstislavets otse sinna. Seal võeti neid rõõmuga vastu. Üks silmapaistvaid leedu magnaate, vene rahvusest hetman Grigori Aleksandrovič Hodkevitš, pakkus neile oma kaitset. Ta teatas, et nad võivad organiseerida trükikoja tema teenismõisas.

See Zabłudoviks nimetatud mõis asus Vilnost umbes 200 versta kaugusel. Siin, kauges minevikus Kiievi-Venemaa koosseisu kuulunud territooriumil, mis oli asustatud ukraina ja valgevene elanikkonnaga, kelle tavad, usk ja kombed ei erinenud palju Moskva riigi omadest, andis Hodkevitš Fjodorovile Zabłudovi lähedal asuva küla. Selles külas Fjodorov ja Mstislavets sisustasid Hodkevitši kulul trükikoja ning alustasid trükkimist.

1568.—1569. aastal andsid nad siin välja «Utšitelnoje Jevangelije».

Varsti pärast «Utšitelnoje Jevangelije» ilmumist jättis Mstislavets Fjodorovi maha, võttis vastu rühma mõjukate vene aadlike ettepaneku ning sõitis Vilnosse, kus asutas trükikoja, mida ka hiljem juhatas.

Fjodorov jäi üksi. Oli vaja otsida uusi abilisi, kes osaltki asendaksid Mstislavetsit. Ka oma vanemale pojale, kes selleks ajaks oli jõudnud juba noormeheikka, hakkas ta vähehaaval trükikunsti õpetama. Esialgul õpetas ta pojale raamatute köitmist, ja noorest Ivan Fjodorovist sai varsti osav köitja. Peale selle võttis ta endale õpilaseks oma poja sõbra, Zabłudovi noormehe Grini, kes osutus trükkimise alal väga andekaks.

Üldiselt oli Zabłudovis viibimise periood esiktrükkali elus kõige õnnelikumaid. Ta tegeles armastatud tööalaga, oli materiaalselt kindlustatud ega kartnud tagakiusamist. Kahjuks osutus see periood lühikeseks.

1569. aastal saavutasid Leedu ja Poola ühinemise pooldajad oma eesmärgi.

Uniooni tõttu läksid Grigori Hodkevitši maad Poolale. Poliitiline pinge kujunes äärmiselt teravaks, kus kiriku-slaavi keeles õigeusu raamatute väljaandmine kandis juba poliitilist värvingut.

Niisugustes tingimustes oli Zabłudovi trükikoja edasine olemasolu juba ette otsustatud. Hodkevitš ei soovinud sellesse ettevõttesse enam raha paigutada, ja mis peasi, ta ei soovinud endale ebameeldivusi Poola valitsuse poolt. Ta teatas Fjodorovile, et trükikoda tuleb sulgeda.

Vana hetmani auks tuleb siiski ütelda, et ta ei jätnud oma trükkalit saatuse hooleks, vaid andis Fjodorovile omanduseks küla ja soovitas tal elada rahulikult, kasvatada lapsi ja tegelda põllumajandusega.

Kuid Fjodorov ei leppinud olukorraga: ta jättis maha Hodkevitsi valdused ja asus 1572. aastal elama Lvovi.

4.

Uuel kohal vaevalt elama asunud, alustas Fjodorov tööd trükkikoja asutamiseks. Kuid Fjodorovi käsutuses olevast rahast ei jätkunud raamatute väljaandmiseks, sest peale trükkikoja sisustuse oli vaja muretseda veel paberit, mis tollal oli väga kallis. Paratamatult oli vaja rahalist abi.

Teda ei abistanud jõukad, vaid vähese varaga linnakodanikud, kes nägid temas kaaslast ja reageerisid tema üleskutsele, millest polnud raske välja lugeda protesti poolastamise vastu.

Lõpuks olid võidetud kõik raskused ja Fjodorov asus trükkima. Temaga elasid koos ja abistasid teda töös ta poeg Ivan, kes oli osav köitja, ja Zabludovist kaasatunud Grin. Muuseas ei seisnud nende kohustused ainult raamatute trükkimise abistamises, sest siin tuli Fjodorovil võtta endale ka trükitud raamatute müük. Paratamatus tegelda ka raamatukaupmehena suurendas erakordselt askeldusi, seda enam, et Fjodorov oli selleks vähe sobiv.

Veebruari lõpul 1573 alustas Fjodorov Lvovis esimese raamatu trükkimist. Ta otsustas «Apostoli», mida meelsasti loeti, uuesti välja anda. Täpselt aasta pärast, s. o. veebruaris 1574, nägi raamat päevavalgust.

Lvovis trükitud «Apostol» sarnanes väga oma eelkäijale, mis oli teadupärast Moskvas trükitud. Sel oli sama formaat, samad tähed (kuna need olid valmistatud Fjodorovi poolt Moskvast kaasatoodud vormide järgi) ja samad kaunistused (välja arvatud ees- ja järelsõna).

Tervikuna oli raamat valmistatud Fjodorovile omase meisterlikkusega.

Fjodorovi poolt kirjutatud järelsõna hämmastab oma kirglikkuse, sihi-teadlikkuse ja jõulise väljenduse poolest. See iseloomustab esiktrükkalit kui kõrgesti haritud inimest, väga head stiilimeistrit ja tulist patriooti.

1575. aastal astus Fjodorov vürst Vassili Ostrožski teenistusse.

Vürst Ostrožski oli omandanud Moskvast slaavikeelse piibli täieliku käsikirja ja tahtis selle uuesti välja anda Leedu jaoks, millest oli tingitud ka Fjodorovi kutsumine.

Vürst Ostrožski teenistusse astumine tähendas küll iseseisvusest loobumist ja kõikvõimsast magnaadist sõltuvaks muutumist, kuid Fjodorov läks siiski sellele teele, sest ta oli tollal suurtes rahalistes raskustes. Samuti meelitas Fjodorovi mõte välja anda piibel, s. t. kapitaalne töö, mis pidi etendama tähtsat osa võitluses jesuiitide propaganda vastu ning kindlustama õigeusu ja sellega ka vene rahva positsioone.

Lahkudes Lvovist jättis Fjodorov trükkikoja oma poja hoolde.

Vürst Ostrožski juures ei asunud Fjodorov kohe trükkali tööalale, sest Ostrožski tahtis hankida veel mõned käsitsi kirjutatud piibli koopiad, neid võrrelda, välja töötada parim redaktsioon ja alles siis asuda piibli trükkimisele. Ta palus patriarhi saata talle konsultante, ja saatis ise inimesi piibli käsikirjade otsinguile Lõuna-Euroopa slaavi maadesse (Bulgaariasse, Serbiasse), kus oli palju kreeka kloostrid, ja isegi Kreetaa saarele.



Oletatakse, et vürst saatis piibli teksti otsingule ka Fjodorovi, kes käis sel otstarbel Türgis ja Moldaavias.

1580. a. alustas Fjodorov lõpuks trükkimist Ostrogis organiseeritud trükikojas. Esimeseks raamatuks oli uus testament kirikulauludega, mahult üle 1000 lehekülje, mis ilmus veel samal, s. t. 1580. aastal ja oli varustatud eessõnaga, mis kandis ühiskondliku dokumendi iseloomu. Selles märgitakse, et Ostrogi trükikoda on loodud tarvitamiseks kogu vene rahvale ja et selle olemasolu on väga oluline eriti silmapilgul, mil-lal paljud reedavad õigeusu kiriku. Need sõnad olid ilmeks etteheiteks vene aadlike sellele osale, kes oli poolastunud ja läinud katoliku usku.

Kuid Fjodorovi mõtted olid suunatud piiblile, mille juures ta töötas suure armastusega, rakendades sellesse töösse kogu oma jõu ja oskuse.

12. augustil 1581. a. ilmus piibel ja seda hakati nimetama Ostrogi piib-lik. See Fjodorovi tõeline meistriteos ja üldse XVI sajandi trükikunsti meistriteos jäi veel kauaks ajaks ületamatuks. Raamatus on 628 kahe-veerulist lehte. Tekst on laotud uues suures kirjas. Pealkirjad ja tiitel-leht on laotud Moskva kirjas. Üldse leidub selles raamatus kuut liiki kirja, neist kaks kreeka kirja. Raamatu peamiseks kirjaks on väike slaavi kiri.

Raamatus on palju meisterlikult valmistatud päisliste ja suuri algus-tähti. Lõppu on lisatud kinaveriga tehtud kirikukalender. Kirjavahemär-kidest kasutatakse punkti, koma ja semikoolonit. Raamatu puuduseks tuleb lugeda õigekirja, milles korduvad tolle aja tüüpilised ortograafilised vead.

Ostrogi piibel ilmus suures tiraažis: veel kaua aega hiljem võis leida selle eksemplare paljudes maades. Ka Fjodorov, lahkudes 1582. aastal Ostrogist, võttis endaga kaasa 400 eksemplari piiblit.

«Apostoli» kõrval on Ostrogi piibilil suur rahvuslik ja poliitiline täht-sus; see on omaaegse trükikunsti suurepäraseks näidiseks ja Ivan Fjodo-rovi meisterlikkuse kustumatuks mälestuseks.

5.

1582. a. algul lahkus Fjodorov vürst Ostrožski teenistusest ja pöör-dus tagasi Lvovi. Algasid uued rahalised raskused. Et tasuda ühele liig-kasuvõtjale, tuli laenata teiselt. Kuid Fjodorov jätkas mehiselt võitlust. Ta poeg, kes sel ajal abiellus, tegeles raamatute köitmisega ja müümisega ning oli isale halvaks abiliseks. Ainukeseks toeks oli Fjodorovile ta õpi-lane Grin.

Peale põhitrukikoja sisustas Fjodorov Lvovis veel ühe trükikoja, mis asus vene linnakodaniku Ivan Bildagi majas. See näitab, et Fjodorov hellitas suuri plaane raamatute trükkimise alal.

1583. a. lõpul Fjodorov haigestus. Ta tugev, kuid tööga ja vintsutus-tega nõrgestatud organism ei suutnud haigustele vastu panna: Fjodo-rov suri 5. detsembril 1583. aastal Lvovi agulis Podzamšes.

Niipea kui levis kuuldsu Fjodorovi raskest haigusest, sööstsid ahned kreditorid ta majja ja lasksid ta varanduse aresti alla panna.

Fjodorovi poeg tasus kõik võlad. Kuid poeg, nagu ta isagi, polnud kogenud rahalistes asjades ja võimaldas kreditoridel lõigata suuri kasusid. Ta müüs ära isegi oma raamatupoe, et aga kiiremini rahuldada kõik nõudmised.



Mis sai Fjodorovi lastest hiljem, seda me ei tea. Pole täpselt teada ka koht, kuhu esiktrükkal on maetud. On ainult teada, et Fjodorovi matmine toimus Onufrievi kloostris kiriku aias Lvovis ja et ta hauale asetati plaat.

Hiljem kasutas kokkuhoidlik kloostris eestseisja hauaplaate kiriku pörandade katteks. Teiste hulgas pandi pörandasse ka esiktrükkali hauaplaat. Kui poleks seda juhtunud, oleks vaevalt keegi plaadi olemasolust teada saanud. XIX sajandi teisel poolel tunti huvi selle plaadi vastu ja see pildistati. 1883. a. detsembris teostati kirikus remonti ja Fjodorovi hauaplaat purunes pörandast väljavõtmisel.

Tänu ülesvõtetele ja varematele kirjeldustele, võime Fjodorovi hauaplaati selgesti kujutleda. Selle keskkoha oli raiutud Fjodorovi raamatute märk. Pealkirjaks oli: «Siin puhkab Joann Fjodorovitš, trükkal-moskvalane». Oli veel teine pealkiri: «Looda surnute ülestõusmist, Raamatute trükkal, pimeduse nähtamatuse ees.»

6.

«Dialektiline meetod,» ütleb J. V. Stalin, «peab tähtsamaks seda... mis tekib ja areneb, kuigi see käesoleval silmapilgul näib ebakindlana...»². Kui võtta mingi tekkiv ja arenev progressiivne nähtus, siis võib see esialgu olla väga väike, kuid oma tähtsusest ja arenemisperspektiividelt aga otsustav.

Vaadeldes Fjodorovi rasket elu sellelt seisukohalt, tuleb tunnistada, et ta jättis järele sügavad ja kustumatud jäljed. Väsimatu töötajana ja ideelise võitlejana andis ta kogu oma jõu õilsale eesmärgile. Trükisõna levitamine oli tol ajal kolossaalse kultuurilise tähtsusega ürituseks. Venemaal ja venelastega asustatud maades, kus polnud tolle ajani raamatute trükkimist, oli niisuguse tegevuse tähtsus eriti suur. Kuid see pole kõik. Leedus ja Lääne-Ukrainas õhutas Fjodorovi tegevus vene inimeste rahvuslikku iseteadvust, olles tõhusaks vahendiks võitluses laialdaste rahvahulkade poolastamise vastu. Fjodorovi hiilgav meisterlikkus, mida ta ilmutas juba esimese raamatuga, näitas, et Moskva võib trükkida mitte halvemini, vaid veel paremini kui kõige paremad Lääne-Euroopa spetsialistid. Fjodorovi meisterlikkus likvideeris juba eos rea Lääne-Euroopa maade katseid võtta vene trükikunsti arendamine endi kätte. Fjodorovi töö pani aluse vene trükikunsti iseseisvale arenemisele ka hilisemal aegadel.

Fjodorovi poolt väljaantud raamatute kõrge kvaliteet avaldas märgatavat mõju ka teiste maade trükiasjandusele, eriti Serbias ja Bulgaarias, kus võeti kasutusele Fjodorovi kiri.

Venemaal kandis Fjodorovi poolt alustatud töö rikkalikku vilja.

Juba siis, kui Fjodorov trükkis Zabludovis «Utšitelnoje Jevangelije», andsid ta õpilased Nikifor Tarasjev ja Neveža Timofejev Moskvas välja psaltri (1568. a.).

Pärast seda ei ilmunud 8 aasta jooksul Moskvas uusi raamatuid. Raske on näidata selle põhjusi. Võib-olla jätkus bojaaride ja vaimulikkonna kallaletung trükiasjandusele, igatahes on selge, et järgmine raamat ilmus alles 1577. a., millal Timofejev trükkis uuesti psaltri. Et psaltrist õpetati lugemist, siis oli selle raamatu järele ka suur nõudmine.

² J. Stalin, Leninismi küsimusi, Tallinn, 1952, lk. 504.

Kuni 1589. aastani ei ilmunud teisi raamatuid (õigemini: kuigi neid võib-olla ilmus, pole need meieni ulatunud). Selle asjaolu võib viia seosesse sise- ja välispoliitilise võitluse teravnemisega, mis köitis Ivan IV tähelepanu tervikuna.

Ivan IV poja Fjodor Ivanovitši ajal alustati uuesti raamatute trükkimist. Peaosa etendasid sel alal endiselt Fjodorovi õpilased Timofejev ja Tarasjev.

Üldse on Venemaal XVI sajandil väljaantud trükitud raamatuid tänini teada 20 nimetust. Muidugi oli seda vähe, ja ka raamatute üldine tiraaž polnud suur — umbes 20 000 eksemplari. Sellepärast olid XVI sajandi lõpul kloostrites, kirikutes ja eraraamatukogudes tarvitusel peamiselt käsitsi kirjutatud raamatud.

Nagu iga tõeliselt progressiivne nähtus, nii ei võinud ka trükikunst Venemaal oma arenemises seisma jääda. Raamatuid trükiti Venemaal isegi Vale-Dimitri ajal. 1606. a. anti Moskvast välja «Apostol». Ka Poola šljahta interventsiooni ajal jätkus raamatute ilmumine. 1611. a. hävitasid poola žolnerid Moskva trükikoja ühes sisseseadega. Kuid üks hävitatud trükikoja meistritest, Pskovist pärinev Nikita Fofanov, asus kohe uue trükikoja asutamisele Nižni-Novgorodis; see valmis 1613. a. Fofanovi raamatutest on meieni jõudnud ainult üks. See väike brošüür (6 lehte) on trükitud heale paberile ilusa selge kirjaga, mille tähed olid valatud Fofanovi poolt Nižni-Novgorodis.

Umbes samal ajal pandi alus raamatutrükkimisele ka Kiielis. 1617. a. anti Kiieli Petšerõ kloostriks välja «Tšassoslov». See trükikoda loodi Ostrožski trükikoja baasil (vürst Ostrožski saatis osa trükikoja sisse-seadest Kiielisse) ja selles kasutati Fjodorovi poolt väljalõigatud kirja.

Alustas uuesti tegevust ka Lvovi trükikoda, mille Fjodorov asutas. Kuigi käsitsi kirjutatud raamatud leidsid veel kasutamist (isegi XVIII sajandil), arenes trükikunst ikka hoogsamalt. XVIII sajandi keskel hakkas Venemaal ilmuma ka ilmaliku sisuga raamatuid. 1634. a. ilmub Vassili Burtsovi koostatud «Aabits», kolmteist aastat hiljem — esimene sõjaasjanduse õpik «Utšeniye i hitrost ratnogo strojenija pehotnõh lju-dei»; 1648. a. ilmub Meleti Smotritski koostatud grammatika ja 1649. a. — seaduste kogu «Uloženiye tsarja Alekseja Mihhailovitša».

Nii muutus raamatute sotsiaalne funktsioon. Kui nad algul rahuldasiid ainult kiriku vajadusi, siis muutusid raamatud hiljem ka teiste klasside, eelkõige aadlike vajaduste rahuldajaks.

Peeter I poolt kasutusele võetud ilmalik kiri (kiriku-slaavi kirja asemel) kergendas tunduvalt lugemist.

XVIII sajandi teisel poolel hakkavad Venemaal ilmuma lihtsate illustratsioonidega raamatukesed, aga samuti ka arvukate gravüüridega kaunistatud luksuslikud väljaanded. Ilmub palju üldharidusliku sisuga raamatuid. Suurim kirjastaja — valgustaja N. Novikov — andis välja umbes 1000 nimetust raamatuid.

Vahetpidamata täienevas ja arenevas vene trükikunstmis oli selgesti näha Ivan Fjodorovi suurepärase töö jälgi.

Neli aastasada lahutab meid ajast, millal Ivan Fjodorov andis välja esimese vene trükitud raamatu. Selle aja jooksul on meie trükikunst ära käinud väga pika tee. Olles selle tee kõrgpunkt, mälestame lugupidamisega inimest, kes oli ennastalgavaks võitlejaks trükikunsti arendamise eest selle alusetapil.

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste jooksev kontrollimine.

Instruktiiv-metoodiline kiri.

I. Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste jooksva kontrollimise tähtsus.

ÜK(b)P Keskkomitee otsuses 25. aug 1932. a. «Õppeprogrammide ja režiimist alg- ja keskkoolis» osutatakse, et «Koolitöö arvestuse aluseks tuleb võtta õpilaste teadmiste jooksev, individuaalne, süstemaatiliselt läbiviidav hindamine.»

Selles arvestuses on peamiseks õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine, mida sooritatakse õppetöös iga päev. See on õppetöö vajalik ja väga tähtis osa, mis aga, kui seda õigesti tehakse, on tõhusaks vahendiks võitluses kooli õppetöö kvaliteedi parandamise eest, kõigi õpilaste kõrge õppeedukuse saavutamise eest.

Kontrollimise otseseks ülesandeks on välja selgitada õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste seisund igal antud momendil. Kontrollimine on õpilase ja õpetaja õppetöö saavutuste peegliks. Kontrollimine näitab, mida õpilane on omandanud hästi ja mida ebaküllaldaselt või koguni halvasti ja mis alal tuleb järelkult õpetajal ja õpilasel veel töötada, et õpilane võiks edukalt edasi sammuda teaduste aluste omandamisel.

Seega aitab kontrollimine õpilasel ja õpetajal töötada paremini ka edaspidi. Eriti palju kasu annab kontrollimine läbivõetud õppematerjali kordamise parandamiseks.

Ühtlasi on kontrollimine mõjusaks stiimuliks õpilasele ja õpetajale. Õpilast stimuleerib kontrollimine suhtuma suurema vastutustundega õpetaja poolt antud ülesannete täitmisse, aga õpetajat virgutab ta hoolikamale tundide ettevalmistamisele ja sügavamale ning süstemaatilisemale tööle oma õpetaja-meisterlikkuse tõstmisel.

Õpilaste teadmiste kontrollimine¹ aitab oluliselt kaasa nende täielikumaks muutmisele. Kui õpilast kontrollitakse, pingutab ta kõiki oma võimalikke jõude, et võimalikult täpsemalt kujutleda temalt nõutavaid teadmisi, ja see aitab kaasa, et küsimus saab paremini selgeks. Suur tähtsus on ka parandustel ja täpsustustel, mida teeb õpetaja või mida õpetaja laseb teha teistel õpilastel, kui antud õpilast küsitletakse suuliselt või kui ta teeb kirjalikku või praktilist kontrolltööd.

Püüdes võimalikult paremini väljendada temalt nõutud teadmisi ja väljendades neid teadmisi oma suulisest vastuses, kirjalikus või mõnes muus kontrolltöös, kordab õpilane ühtlasi neid teadmisi ja muudab need järelkult püsivamaks.

Soodustades teadmiste paremat selgekssaamist ja nende kinnistamist, kergendab ja parendab kontrollimine uute teadmiste omandamist õpilase poolt, mida õpetaja käsitleb edaspidi.

Kuivõrd igasugune kontrollimine nõuab õpilaselt teatud tegevuste sooritamist (suulist vastamist, kirjalikku tööd, seadmete kasutamist jne.), sedavõrd on kontrollimine ühtlasi ka nende tegevuste mõningaks harjutamiseks, ent harjutamise kaudu kujundatakse oskusi ja vilumusi. Eriti suur tähtsus on kontrollimisel selles suhtes, et ta annab õpilastele suulise ja kirjaliku väljenduse oskusi ning vilumusi.

Sundides õpilase mälu intensiivsemale tööle arendab kontrollimine seega ühtlasi õpilase mälu, ent kui kontrolli-

¹ Käsitluse hõlbustamise pärast mõeldakse siin ja edaspidi sõna «teadmised» all mitte üksnes teadmisi otseses mõttes, vaid ka oskusi ja vilumusi.

mine on vastavalt korraldatud, on see tõhusaks vahendiks ka õpilase loogilise mõtlemise arendamisel.

Edasi aitab kontrollimine kasvatada õpilases tugevat tahtet ja visadust. Teades, et tema teadmisi võidakse kontrollida, surub õpilane endas maha soovi tegelda millegi kergemaga, nagu näiteks kino külastamise või huvitava raamatu lugemisega, ja asub raskema ülesande kallale — tundide ettevalmistamisele. Aga selleks on vajalik tahte pingutamine ja mõnikord väga suur pingutamine. Tahtepingutused ja visadus on vajalikud ka selleks, et õpinguid mitte enneaegselt katkestada, vaid et viia need nõutava tulemuseni — ülesantu kindla omandamiseni.

Kontrollimisel on suur tähtsus ka õpilaste individuaalsete iseärasuste tundmaõppimiseks. Kuulates õpilase vastust, vaadates, kuidas ta teeb mõnda kirjalikku või praktilist kontrollitööd jne., ei tee õpetaja kindlaks üksnes seda, mil määral kontrollitav õpilane omandas need või teised teadmised, oskused ja vilumused, vaid teatud määral ka selle, kuidas tal on arenenud mälu ja mõtlemine, kuidas ta valdab suulist väljendust, kuidas ta peab enast ülal kontrollimise ajal jne.

Mida paremini aga õpetaja tunneb oma õpilasi, seda hõlpsamini ja õigemini oskab ta nendele individuaalselt läheneda õpetamise protsessis.

Õpilaste teadmiste kontrollimine on lahutamatu seotud nende hindamisega; õpilaste teadmiste õigel hindamisel on aga ülisuur tähtsus õpetaja autoriteedile ja nende siiraste usalduslike suhete loomisele õpilaste ja õpetaja vahel, mis on nii suure tähtsusega õpetamise edule.

Kontrollimise tulemused, mis on väljendatud hindepallides, aitavad koolide juhtkonnal jälgida süstemaatiliselt õpetajate töö kvaliteeti ja võtta vajaduse korral abinõusid tarvitusele õpetajate töö kvaliteedi tõstmiseks.

Needsamad hindepallid aitavad õpilaste vanematel orienteeruda oma laste õppeedukuses ja võtta omaltpoolt tarvitusele abinõusid õppeedukuse parandamiseks.

II. Õpilaste teadmiste kontrollimise põhilised nõuded.

Kontrollimise objektiks on teadmised, oskused ja vilumused, mis õpilased omandavad vastavalt riiklike õppeprogrammide nõuetele. Seejuures kõikjal, kus kontrollitavate teadmiste iseloom seda võimaldab, on vaja tead-

mise, oskusi ja vilumusi kontrollida mitte üksnes teoreetiliselt, vaid ka praktiliselt: kas õpilane oskab antud teadmist kasutada ühe või teise nähtuse seletamiseks; kas õpilane teab, kuidas kasutatakse seda või teist teaduse seadust tootmises ja igapäevases elus; kas õpilane oskab kasutada omandatud teadmist (ja sellele tuginevat oskust) omaenda praktilises õppetöös (ühtede ja teiste tööde sooritamine katseriistadega, reaktiividega, mõõteriistadega jne.).

Seoses NLKP XIX kongressi direktiividega poliitnilise õpetuse teostamise kohta on vaja pöörata sootu rohkem tähelepanu kui seni teadmiste kontrollimisele, mis käivad tootmise aluste kohta, samuti õppeprogrammides osutatud praktiliste oskuste ja vilumuste kontrollimisele.

Kõikjal, kus on võimalik, tuleb kontrollida teadmiste omandamise ideelist taset, s. t. seda, kas õpilased saavad aru neist ideedest, mis tulenevad üldise järeldusena antud konkreetseist teadmistest ja millel on oluline tähtsus kommunistliku maailmavaate aluste kujundamisele õpilastes.

Et õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine oleks pedagoogiliselt tõhus, peab see olema eelkõige objektiivne, s. t. ta peab peegeldama õigesti õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tegelikku seisundit. Üksnes niisugune kontrollimine suunab õigesti õpilast ja õpetajat oma töö saavutuste ja puuduste suhtes ning koos objektiivse hinnanguga on ta neile edaspidise täielikuma ja produktiivsema töö tõhusaks stiimuliks.

Teadmiste kontrollimise objektiivsuse tähtsaim tingimus on see, et kõigi antud klassi õpilaste suhtes kasutataks võimalikult objektiivse raskuse poolest võrdseid kontrollimistülesandeid: küsimusi, ülesandeid, kirjandite teemasid jne. Kui ühele õpilasele antakse raskemad, aga teisele õpilasele kergemad küsimused, kui üks õpilane lahendab keerulisema ülesande ja teine õpilane lihtsama ülesande jne., siis võib alati juhtuda, et esimene tuleb ülesandega mõnevõrra halvemini toime ainult seepärast, et temale anti raskem ülesanne. Sel juhtumil muutub väga keeruliseks eri õpilaste töötulemuste võrdlemine, ja üldine pilt õpilaste teadmistest klassis on moonutatud; see moonutatud pilt orienteerib vääralt õpetajat ja klassikollektiivi. Ja edasi: kuigi õpetaja, kasutades mitmesuguse raskusega kontrollülesandeid, oligi kaugel mõttest suhtuda kontrollitavatesse erapoolikult, võib siiski õpilasel, kes sai raskema

ülesande, ja mitte üksnes temal, vaid ka mõnedel teistel õpilastel, kujuneda arvamus, et õpetaja tegi seda meelega, et ühtedele õpilastele andis ta mingisugustel kaaluflustel kergema ülesande, teistele aga raskema.

Kontrollülesannete raskuse võrdne määr on kõige hõlpsamini tagatav kirjalike kontrolltööde puhul. Mõned kontrolltööde liigid annavad juba isendast õpetajale niisuguse mõõdu, isegi enam: annavad talle täiesti ühtse mõõdu (kontrolletteütlus, kontrollümberkirjutus). Sageli kasutatakse niisugust ühtset mõõtu ka kontrolltööde puhul matemaatikas ja klassikirjandite puhul (ühine ülesanne, ühine teema). Enamikel juhtumel eelistavad õpetajad neil kordadel kasutada ülesandeid kahes või enamal variandil. Kui need variandid on raskuselt võrdsed, siis ei kannata selle all kontrollimine, kui aga variandid pole raskuselt võrdsed, siis halveneb kontrollimise kvaliteet.

Kahjuks tuleb ette, et mõned õpetajad, koostades kaks, kolm või enamgi varianti ülesandeid või kirjandite teemasid, mõtleavad vähe sellest, et teha need raskuselt võrdseks. Üksikud õpetajad peavad erinevust kontrolltööde raskuses koguni soovitavaks: sel puhul saavat iga õpilane valida endale niisuguse ülesande, mis vastab paremini tema individuaalsetele iseärasustele ja mis seepärast toovad paremini esile tema saavutuste taseme õppetöös.

Niisugune vaade ja niisugune praktika on õpilaste teadmiste kontrollimise spetsiifika mittemõistmise tulemuseks, selle tulemuseks, et ei saada aru õpilaste teadmiste kontrollimise ja õppeprotsessi teiste osade — õpilastele uute teadmiste esialgse pakkumise, nende teadmiste täielikumaks muutmise ja nende teadmiste alusel vastavate oskuste ja vilumuste kujundamise — erinevusest. Pole raske tõestada, et kui õpetaja annab kontrollimise puhul õpilastele raskuselt erinevad ülesanded, teemad jne., siis annab ta sellega igale õpilasele võimaluse valida endale niisugune ülesanne, mida tal on kergem täita ja mis näitab seega tema saavutusi mõnevõrra parematena, kui need on.

Tunduvalt raskem on kindlustada ülesannete võrdset raskust suulisel kontrollimisel, eriti jooksva kontrollimise puhul, millal terve klassi õpilaste teadmiste kontrollimine venib pikale ajavahemikule. Siin tuleb tahtmatult piirduda sellega, et antud tunnis teostatava kontrollimise piirides kasutab õpetaja raskuselt enam-vähem võrdsed ülesandeid. Konkreetsemalt öeldes tä-

hendab see seda, et ühele õpilasele antud tunnis esitatavate kõigi põhi- ja täiendavate küsimuste üldine raskus peab olema võimalikult võrdne teistele antud tunnis kontrollitavatele õpilastele esitatavate küsimuste üldise raskusega.

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise teiseks põhiliseks nõudeks on süstemaatilisus. Üksnes siis, kui õpilaste teadmisi süstemaatiliselt kontrollitakse, on see nende regulaarse õppetöö mõjusaks stiimuliks ja tõhusaks vahendiks tööharjumuste kasvatamisel õpilastes. Üksnes sel tingimusel võib õpilaste teadmiste kontrollimine kujuneda efektiivseks vahendiks kindla tahte ja visaduse kasvatamisel õpilastes. Ühtlasi annab üksnes süstemaatiline kontrollimine õpetajale õigeaegselt signaale kõigist puudustest tema töös ja aitab tal need õigel ajal parandada.

Sellest ei maksa kõneldagi, et mida süstemaatilisem on kontrollimine, seda kõrgem on tema osa iga õpilase tundmaõppimisel õpetaja poolt.

Lõpuks on kontrollimise süstemaatilisus olulisel tingimusel, et kujundada õpilastes küllatki rahulik suhtumine teadmiste kontrollimisse, mis on väga tähtis teadmiste hindamise õigsuse seisukohalt.

Süstemaatiline kontrollimine on küllalt sagedane kontrollimine, mida teostatakse teatud süsteemis. Kontrollimise süsteemi kohta öeldakse lähemalt edaspidi, mis puutub aga kontrollimise sagedusse, siis peab see olema niisugune, et iga õpilane saaks õppeveerandi jooksul mitte vähem kui 3—4 hinnet klassipäevikusse. Üksnes sel korral on õpetajal õigus arvata, et ta tunneb enam-vähem õpilase õpinguliste saavutuste taset ja võib küllaldase põhjendusega panna talle välja veerandi- ja aastahinded.

Et tagada iga õpilase teadmiste küllaldaselt sagedane kontrollimine, selleks pole vaja üksnes täielikumaks muuta teadmiste kontrollimise meetodikat, vaid anda ka kontrollimisele endale kindlalt plaanipärane iseloom. Vaja on lõpp teha stiihilisusele sel alal. Ei saa enam leppida niisuguse olukorraga, mida me sageli kohtame koolides, et õppeveerandi algul pöörab õpetaja väga vähe tähelepanu õpilaste teadmiste kontrollimisele, aga õppeveerandi lõpul tegeleb ta peaaegu eranditult õpilaste teadmiste kontrollimisega.

Mõeldes läbi teadmiste kontrollimise organiseerimise õppeveerandiks, on vaja püüda selle poole, et kas või suuretegi programmiteemade puhul oleks kontrollitud kõigi õpilaste teadmisi klassis.

Edasi on väga tähtis mitmekesisitada kontrollimise meetodeid. Igas õppeaines on vaja kasutada õppemeetodite kogu mitmekesisust, mis vastavad õppeaine sisule ja kontrollimise eesmärgile. Igal meetodil on oma voorused ja puudused, ja üksnes kõigi meetodite kasutamine võimaldab kontrollida õpilaste teadmisi küllaltki täielikult ja küllaltki mitmekülgsest. Ühtlasi muudab meetodite mitmekesisus kontrollimise õpilastele huvitavamaks.

Igasuguse kontrollimise ja iseäranis suulise kontrollimise puhul on ülisuure tähtsusega rahuliku ja õpilasi julgustava õhkkonna loomine.

Asi on selles, et kontrollimise kui õppeprotsessi orgaanilise osa olulisi iseärasusi on kontrollitavate õpilaste kõrgendatud emotsionaalne erutuvus. Kui see erutuvus on teatud piirides, siis ei madalda see õpilase intellektuaalse töö taset, vaid paljude õpilaste puhul isegi tõstab seda, põhjustades omalaadi «loomingulise» tõusu. Kuid tarvitseb vaid neist piiridest üle minna, ja hea julgustava emotsionaalse tõusu asemel tekib ebaterve ärevus ning ärritus, mis alandavad õpilase töövõimet ja järelikult takistavad tema saavutuste õiget väljaselgitamist. Veelgi halvem on siis, kui neid piire rikutakse tunduvalt ja kui õpilaste emotsionaalne pinge muutub kartuseks ja hirmuks, mis aheldavad õpilase mõtet ja tahet. Sel juhul tumil ei ole kontrollimise tulemused mitte üksnes moonutatud, vaid ka õpilaste närvisüsteemile tehakse kahju.

Arvestades seda, peab õpetaja hoolikalt läbi mõtlema mitte üksnes kõik meetodilised üksikasjad iga antud kontrollimise puhul, vaid ka oma käitumise. Õpetaja peab kindlasti meeles pidama, et tema tähtsaid ülesandeid õpilaste kontrollimise ajal seisneb selles, et kõrvaldada võimalus, mille puhul õpilaste emotsionaalne erutuvus läheb üle ebaterveks närvilikkuseks, mis on kontrollimisele kahjulik, ent kui niisugune närvilikkus üksikute õpilaste juures ilmnebki, siis viia see normaalse erutuvuse tasemele, mis ei takista, vaid soodustab kontrollitava õpilase intellektuaalset tegevust.

Muidugi, kontrollimisel on määrava tähtsusega õpetaja üldine tööstiil, õpilaste suhted õpetajasse, mis on kujunenud õppeprotsessis, kuid väga palju sõltub siiski õpetaja käitumisest iga antud kontrollimise puhul. Kui kontrollimisel õpetaja peab ennast ülal rahulikult ja peale selle iga õpilast, keda ta kontrollib, julgustab ning temasse osavõttlikult suhtub, siis omandab kontrollimise õhkkond õpilaste teadmiste

ühesuguse taseme puhul sootu hõlpsamini selle rahuliku ja julgustava iseloomu, mis on nii tähtis teadmiste väljaselgitamise õigsusele.

Kõik see on tähtis eriti suulise kontrollimise puhul. On lubamatu, kui õpetaja ilmutab kannatamatust või paha-meelt (seoses ühtede või teiste puudustega kontrollitava õpilase vastuses), tõstab häält, ärritub, kasutab vastaja suhtes ühtesid või teisi naeruvääristavaid või solvavaid väljendusi jne. Kõik see ärritab väga vastajat ja viib vahel selleni, et õpilane lakkab hoopis vastamast.

Väga tähtis on ka kogu klassi õpilaste rahulik käitumine, kogu klassi keskendatud sõbralik tähelepanu õpilase vastusele, kelle teadmisi kontrollitakse.

III. Jooksva kontrollimise põhilised meetodid.

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste jooksva kontrollimise meetoditeks on: 1) suuline kontrollimine, 2) kirjalikud tööd ja 3) praktilised tööd.

1. Suuline kontrollimine.

Suulise kontrollimise meetod (kontrollvestlus, suuline küsitlus) on õpilaste teadmiste kontrollimise peamine meetod. Tal on palju voorusi.

Eelkõige esineb selle meetodi puhul vahetu kontakt kontrollija ja kontrollitava vahel: kontrollija saab kogu aeg jälgida kontrollitava mõtete käiku ja seetõttu on tal hõlpus kõrvaldada kõik kahtlused õpilase teadmiste suhtes, mis võivad tekkida kontrollimise käigus. See asjaolu teeb antud meetodi väga painduvaks, mida on hea kohandada kontrollimise kõigile juhtumitele ja asjaoludele.

Kuivõrd seejuures õpetajal on kogu aeg vahetult tegemist õpilase isikuga, tema individuaalse avaldustega, seda võrd avab see meetod õpetajale laialdasi võimalusi õpilase individuaalsete iseärasuste tundmaõppimiseks.

Edasi, enam kui mõni teine kontrollimismetod soodustab suuline kontrollimine õpilaste suulise väljenduse arenemist, õpilase oskuse arenemist kasutada sõna oma mõtete väljendamiseks. See on samuti kõnealuse meetodi suur voorus, sest õpilaste suulise väljenduse arendamine on iga õpetaja tähtsamaid ülesandeid, õpetagu ta mis ainet tahes.

Suulise kontrollimise meetod on väärtuslik ka sellepolest, et ta on rakendatav kõigi õppeainete puhul ja

kõigil õppeastmel, alates laste esimestest õppepäevadest koolis.

Ühtlasi on suuline kontrollimine kõige keerulisem kontrollimeetod, mis nõuab õpetajalt suurt meisterlikkust. Eelkõige käib see õpetaja õskuse kohta esitada küsimusi. Igasuguses vestluses, sealhulgas ka kontrollvestluses, on juhtivaks elemendiks küsimus. Seepärast on küsimuste esitamise meetodika ehk küsitlemise meetodika loomulikult esimeseks ja kõige tähtsamaks osaks suulise kontrollimise meetodikas üldse. Mitte asjata ei nimetata seda meetodit seepärast suulise küsitlemise meetodiks.

Esimene osa nõudeid õpetaja küsimuse puhul käivad tema sisu kohta, selle kohta, mida tuleb küsida. Siin seisneb tähtsaim nõue selles, et õpetaja ei piirduks, nagu seda sageli juhtub, õpilaste küsitlemisel üksnes selle materjaliga, mis oli antud õppida eelmises tunnis. On vajalik, et õpetaja peale selle küsiks midagi olulist ka varem läbivõetud materjalist, kusjuures see varemini käsitletud õppematerjal peab olema võimalikult sisu poolest seoses uute, kontrollitavate teadmistega.

Sel seisukohal on ülisuur tähtsus teadmiste paremale omandamisele õpilaste poolt ja eelkõige selle omandamise suuremale püsivusele. Kui õpetaja esitab küsimusi ainult selle materjali kohta, mis on üles antud eelmises tunnis, siis tõukab ta õpilasi tahtmatult sellele, et pidada meele käsitletud õppematerjal ainult kuni järgmise tunnini. Õpilastel, vähemalt teatud osal neist, kujuneb hoiak pidada meeles õpitud teadmisi lühikest aega, ent niisugune hoiak, kui kõik muud tingimused jäävad samaks, halvendab alati meelepidamist. Vastupidi, kui õpetaja igakordsel suulisel kontrollimisel küsib õpilastelt mitte üksnes seda, mis oli eelmises tunnis üles antud, vaid midagi olulist ka varemini käsitletud materjalist, siis kujuneb õpilastel järk-järgult hoiak pidada meeles pikka aega, kujuneb harjumus meeles pidada nii, et olla võimeline jutustama alati kõike olulist sellest, mis on varemini selgeks õpitud. Hoiak pidada õpitud materjali meeles pikka aega muudab alati, muude tingimuste samaks jäädes, meelepidamise paremaks.

Edasi juhtub väga sageli, et üks või teine õpilane pole eelmist tundi õppinud või on teinud seda halvasti. Kas tavaline suuline küsitlemine stimuleerib teda selleks, et võimalikult kiiremini kõrvaldada tekkinud lünk oma teadmistes? Ei, see ei stimuleeri.

Tulemuseks on, et lünk õpilase teadmistes jääbki lüngaks, mis kõrvaldatakse sageli vaid eksameiks valmistumise ajal, ent mõnikord jääb hoopis kõrvaldamata. Aga iga lünk õpilase teadmistes pole kahjulik ainult iseendast, vaid ka sellepoolet, et ta raskendab järgnevate teadmiste omandamist.

Sootu teine on tulemus, kui kasutatakse eespool soovitatud suulist küsitlust. Teades õpetaja tava küsida mitte ainult eelmise tunni ülesannet, vaid ka midagi olulist varemini käsitletud küsimustest, peab õpilane alati arvestama, et kui teda vastamiseks välja kutsutakse, siis võidakse temalt küsida ka seda, mida ta eile millegipärast selgeks ei õppinud või õppis halvasti. Ja harva kohtame siis õpilast, kes järgmiseks päevaks tundi ette valmistades ei püüaks teatud määral kõrvaldada äsja tekkinud lünka oma teadmistest. Enamgi, teades õpetaja harjumust küsida alati midagi ka vanast õppematerjalist, harjub õpilane sellega, et järgmiseks päevaks tundi ette valmistades kordab ta ka üht või teist osa sellest läbivõetud õppematerjalist, mis millegipärast on kõige halvemini meelde jäänud. Täna kordab õpilane üht, homme teist ja ülehomme kolmandat küsimust ja nii kinnistab ta oma mälus järk-järgult kõike olulist, mida antud aine on käsitletud sel õppeaastal.

On selge, kui suure tähtsusega on see õpilaste poolt õpitavate teaduste aluste omandamise püsivusele. Samuti on selge, kui suur tähtsus on sel eksamite ettevalmistamise kergendamiseks õpilastele.

Kuid ka see pole veel kõik. Eespool märkisime, et uue ülesande kõrval ei pea õpetaja kontrollima vana õppematerjali üldse, vaid seda osa varemini käsitletud õppematerjalist, mis reeglina on seotud uue õppematerjaliga. Ka sel on tõsine tähtsus. Esitaks tagame sellega õpilaste küsitlemisele pühendatud tunniosa ühtsuse ja terviklikkuse, ent teiseks, ja see on peaasi, aitab niisugune kontrollimine õpilastel aru saada neile jõukohaseist seoseist uue, äsja õpitu ja varemini õpitu vahel. Mida paremini need seosed aga selgeks saavad, seda paremini saavad selgeks nii ühed kui teised teadmised.

Kuid real juhtumel on täiesti otstarbekohane kontrollida varemini õpitud teadmisi ka ilma seoseta uue õppematerjaliga. Nii näiteks tuleb igasugust olulist puudujääki ühe või teise õpilase teadmistes, mis tuli ilmsiks eelmise kontrollimise ajal, tingimata kont-

rollida järgmisel korral, sõltumata sellest, kas antud korral on võimalik luua seost uue ja vana õppematerjali vahel või mitte.

Küsitlemisel ei tule kiinduda üksikasjadesse. Kuigi õpetaja õppematerjali käsitluse suurema konkreetseuse pärast ja õpilaste huvi tõstmiseks käsitleva materjali sisu vastu või selle õppematerjali ideelis-kasvatustliku mõju tõhustamise pärast sageli esitabki õpilastele neid või teisi üksikasju, kuid kontrollimisel ei tohi nõuda nende üksikasjade teadmist (välja arvatud harvad erandid). On ju selge, et selle järgi, millele õpetaja teadmiste kontrollimisel pöörab tähelepanu, õpilased joonduvadki tundide ettevalmistamisel. Järelikult, kui õpetaja küsib tarbetuid üksikasju, siis püüavad õpilased neid ka meelde jätta, suurendades sellega oma õppekoormust ja koormates oma mälu. Pealegi on aega iga õpilase kontrollimiseks üsna vähe. Neis tingimustes toob tähelepanu igasugune kõrvaljuhtimine üksikasjade kontrollimisele ilmset kahju teaduste aluste oluliste elementide omandamise kontrollimisele.

Küsimuste sisu mahu suhtes tuleb kitsamailt küsimustelt nooremais klassides siirduda laiemale küsimustele vanemais klassides.

Kõikjal, kus see on võimalik kontrollitava materjali iseloomu tõttu, eriti aga vanemais klassides, peab õpetaja kontrollima õpilaste poolt omandatud teadmiste ideelist taset, sõnastades vastavalt ka oma küsimused. (Näiteid: «Missugune on teose «Lugu Igori sõjaretkest» põhiidee?», «Milles seisneb meie sotsialistliku ühiskondliku korra võrreldamatu üleolek mistahes kodanliku korra suhtes?» jne.)

Kontrollides suuliselt õpilaste teadmisi, tuleb seda teha nii, et kontrollimine aitaks ühtlasi kaasa õpilaste loogilise mõtlemise arenemisele. Selleks on vajalik võimalikult sagedasti kasutada küsimusi, mis nõuavad õpilastelt võrdluste, põhjuslike seoste kindlakstegemise, antud tunnuse järgi nähtuste rühmitamise, mingi asja või nähtuse põhiliste või iseloomulike tunnuste esiletoomise, nähtuste või nähtuste rühmade iseloomustamise, üldistamise, tähtsuse kindlakstegemise, järelduse põhjendamise jne. tüüpi loogilisi toiminguid. Materjali keerukuse aste niisugusteks loogilisteks toiminguteks peab olema muidugi erinev eri klassides, kuid õpetaja suund peab olema kõikjal üks ja seesama: ülaltoodud küsimusi tuleb esitada võimalikult sagedamini. Eriti tähtsad on võrdlusküsimu-

sed, mida K. D. Ušinski nimetas õigussega põhiliseks didaktiliseks võtteks (täielik võrdlus, kui nõutakse niihästi sarnasuse kui ka erinevuse kindlakstegetemist, ja mittetäielik võrdlus, kui nõutakse kas üksnes sarnasuse või üksnes erinevuse kindlakstegetemist). Näiteid: «Võrrelge Lääne- ja Ida-Euroopa kliimat», «Milles oli Sparta ja Ateena ühiskondliku korra sarnasus?», «Milles seisneb erinevus kahepaiksete ja roomajate vahel?» jne.

Järgmine rühm nõudeid õpetaja küsimusele, mille ta esitab õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise eesmärgil, käivad küsimuse sõnastusliku külje kohta.

Esimeseks põhiliseks nõudeks on siin küsimuse selgus, s. t. õpilasele peab olema arusaadav küsimuse iga sõna ja küsimuse sõnastus tervikuna. Küsimuse esitamisel tuleb vältida raskeid võrdkeelseid sõnu või spetsiaalseid termineid, ent samuti arhaisme, provintsionalisme, professionalisme jt., mis on õpilastele üleliigsed antud õppeastmel. Küsimuse selgusele (nooremate ja keskmiste klasside õpilaste suhtes) ei tule kasuks ka homonüümide kasutamine, kuivõrd need kõlavad ühtmoodi, kuid omavad erinevat mõtet.

Samale tulemusele viib ka piltlike väljenduste kasutamine, kui selle tõttu lause omandab kahemõttelise tähenduse. («Missugused on põhilised vastuolud Londoni ja Washingtoni vahel?», «Missugune tähtsus oli Poltaava Venemaa rahvusvahelisele olukorrale Peeter I ajal?» jne.)

Küsimusest arusaamist raskendab väga ka see, kui ta on sõnaliselt küll juba kohmakalt väljendatud, kui temas on üleliigseid sõnu, mis on tarbetud küsimuse mõtte väljendamiseks, tehes selle ainult segaseks.

Lõpuks rikutakse küsimuse selgust ka siis, kui üksikud sõnad küsimuses on küll kõik õpilastele arusaadavad, kuid need on tarvitatud ebatavalises seoses.

Kuid sageli juhtub ka nii, et kõik sõnad, millest küsimus koosneb, on täiesti arusaadavad ja arusaadav on ka küsimuse sõnastus tervikuna, kuid küsimusele vastata on siiski väga raske. Nii näiteks on raske vastata küsimusele, nagu: «Mis on oraval?», «Missugune maa on Itaalia?», «Millest kõneldakse «Oblomovis»?» jne.

Nendele küsimustele vastamise raskus seisneb selles, et nad pole täpsed, nende sisu pole täpselt piiritletud. Seepärast üleb küsimuse sõnastusel nõuda mitte üksnes selgust, vaid ka täpsust.

Pole kerge kõiki neid küsimustele esitatavaid nõudeid silmas pidada, eriti kui seda tuleb teha veel siis, kui tund on juba alanud ja õpilased ootavad küsitlemise algust. Ei tule imestada, et isegi kogenud õpetajate puhul kohtame sageli tõsiseid puudusi kontrollküsimuste esitamisel. Seepärast tuleb põhi- ja täiendavad küsimused, mis õpetaja õpilastele esitab, läbi mõelda ja sõnastada varakult, tunni ettevalmistamisel, ja läbimõeldud sõnastusega küsimused kantakse tunnitööplaani,² ühtlasi osutades, missugusele õpilasele on üks või teine neist küsimustest mõeldud.

Varakult küsimusi formuleerida on kasulik veel seepärast, et see säästab aega tunnis. Sel juhtumil ei ole õpetajal tarvis tunnis kulutada aega põhi- ja täiendavate küsimuste mõtlemiseks, mis tuleksid esitada ühele või teisele õpilasele.

Paljud õpetajad kutsuvad enne õpilase välja ja alles seejärel esitavad talle küsimuse. Niisugune võte pole ratsionaalne: see ei sunni teisi õpilasi mõtlema sellest, mida küsimuses nõutakse. Sel korral mõtleb ainult väljakutsutud õpilane, aga ülejäänud õpilased seisavad sellest tööst nagu kõrval. Asja huvid nõuavad, et õpetaja küsimus mobiliseeriks iga õpilase tähelepanu ja mõtet. Seepärast tuleb iga esimene küsimus (igale väljakutsutud õpilasele) esitada kogu klassile ja alles seejärel kutsuda vastama antud õpilane. Seejuures ei tule seda õpilast mitte kohe, vaid vähese aja möödumise järel vastama kutsuda, et sundida kõiki õpilasi valmistuma küsimusele vastamiseks.

Kui küsimus on esitatud, ei tule seda kohe korrata, pealegi mitte muudetud sõnastuses. Niisugune kordamine ainult segab õpilasi, sest õpetaja, olles küsimuse nüüdsama esitanud, katkestab õpilaste mõttelõnga, eriti kui on tegemist nooremate klasside õpilastega. Eriti segav on see õpilastele siis, kui küsimust korratakse muudetud sõnastuses. Viimast tajuvad õpilased nagu mingit uut küsimust, millele nad suunavadki oma mõtte, katkestades järelemõtlemise küsimuse esimese sõnastuse järgi.

Küsimus tuleb esitada valjusti ja selgelt, ent mitte rutates, et see oleks hästi tajutav kõigile õpilastele klassis.

Kutsunud teatud õpilase vastamiseks

² See nõue ei käi muidugi mitmesuguste abiküsimuste kohta, mida õpetajal tuleb õpilase vastamise puhul sageli esitada. Neid küsimusi ei saa enne tundi kindlaks teha. Need tuleb vajaduse korral sõnastada juba kontrollimise ajal.

välja, on vaja anda talle pisut aega mõtlemiseks, et ta saaks paremini vajalikku materjali meelde tuletada ja seda teatud süsteemi viia. See on kasulik veel sellegipoolest, et esimestel silmapilkudel pärast väljakutsumist on mõned õpilased tunduvalt erutatud olekus. Lasta õpilasel materjal paremini läbi mõelda ja mõnevõrra rahuneda tähendab aidata tal õigemini esile tuua oma teadmisi.

Õpilase vastust kuulates katkestavad paljud õpetajad vastaja mitmesuguste vahemärkuste ja küsimustega. See avaldab eitavat mõju isegi hästi edasijõudvatele õpilastele. Igaüks neist tahab loomulikult täielikult jutustada kõike seda, mida ta teab antud küsimuse kohta, ja kui õpetaja teda katkestab või tema seletuse puhul vahemärkusi teeb, hakkab õpilane närveerima ja vastab halvemini, kui ta oleks võinud vastata. Mis puutub aga nõrga edasijõudmisega õpilastesse, ent samuti neisse õpilastesse, kes vastamisel liigselt ärrituvad, siis teeb õpetaja enneaegne vahelesegamine nende õpilaste vastused veel ebakindlamaks ja aremaks, ent mõnikord viib selleni, et õpilane lakkab hoopis vastamast.

Samuti tuleb märkida seda, et õpetaja, tehes õpilasele vastamise ajal mitmesuguseid vahemärkusi ja esitades mitmesuguseid küsimusi, rikub õpilase vastuse loogikat (oli see siis hea või halb, kuid see oli õpilase enda loogika) ja surub talle peale oma loogilise plaani. Sellega võtab õpetaja endalt võimaluse kontrollida vastama kutsutud õpilase oskust paigutada temalt nõutavad teadmised vastavasse loogilisse järjehäälset, oskust, mis on õpilase haridusliku ettevalmistuse taseme iseloomustamise olulisi tunnuseid. Eriti on seda vaja meeles pidada keskkooli vanemate klasside õpilaste teadmiste kontrollimisel.

Ühe sõnaga, õpetajal tuleb võtta reegliks: anda vastama kutsutud õpilasele võimalus öelda täielikult kõike seda, mis ta suudab öelda esitatud küsimuse kohta, ja ainult pärast seda esitada talle täiendavaid küsimusi. Erandeid sellest reeglist tuleb teha üksnes neil juhtumel, kui õpilane vastab väga aeglaselt ja loult ning suurte pausidega, mille tõttu vastus kipub liigselt venima, või siis, kui õpilase vastus kaldub küsimusest ilmselt kõrvale, ent samuti siis, kui õpilane teoreemi tõestamist, ülesande lahendamist tahvilil või millegi näitamist kaardil alustas täiesti ebaõigelt. Neil juhtumel on kohane õpilase vastusele vahele segada või kiirustada õpilast vastami-

sega või kõige üldisema suunava küsimuse esitamisega virgutada õpilast revideerima oma mõtete või tegevuse käiku. («Mõttele järele, kas sa kõneled sellest, mida ma sinult küsisin», «Mõttele järele, kas sa teed nii, nagu on tarvis», «Vaata järele, kas sa nii (või kas sa seda) näitad, mida ma nõudsin».)

Teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimisel võõrkeelte alal on lubatav ebaõigesti hääldatud sõnade parandamine (vastamisel).

Käsitleva küsimusega seoses ei saa jätta märkimata paljude vanemates klassides töötavate õpetajate tava katkestada enneaegselt väga hästi edasijõudvate õpilaste vastused. Neil juhtumil arutlevad õpetajad nii: «Väga hästi edasijõudev õpilane vastas küsimuse esimesele poolele suurepäraselt, milleks teda siis veel edasi küsitleda? Selge, et ta teab kõike... ja pealegi on kahju ajast: kui kuulata ära tema vastus täielikult, siis võtab see liiga palju aega...»

Niisugused arutlused on väärad ja nende järgi ei tohi käia. Kui veendunud polekski õpetaja antud õpilase suhtes, ometi ei saa see olla täielikuks tagatiseks, et vastama kutsutud õpilane teab antud küsimuse vastamata jäänud osa niisama hästi, nagu ta teadis selle küsimuse vastatud osa. Järelikult on sel puhul alati oht ülehinnata õpilase vastust.

Veelgi suurema tähtsusega on küsimuse teine külg: vabastada õpilane temale esitatud küsimuse mõne osa vastamistest tähendab vähendada tema suhtes nõudmiste määra, kalduda kõrvale kontrollimise objektiivsusest.

Mis puutub ajasse, siis tuleb tõepoolest ette, et kui vanemates klassides väga hästi edasijõudva õpilase vastus kuulata ära täielikult, siis võtab see liiga palju aega, kuid seda juhtub üksnes sel korral, kui õpilasele on esitatud liiga lai küsimus, mis nõuab laialdase faktilise materjali esiletoomist. Kui aga küsimus on sisulisest küljest esitatud oskuslikult, siis seda ei juhtu. Märghime mõddamises, et aja säästmiseks suulisel käsitlemisel (ja õpilaste loogilise mõtlemise arendamiseks) on väga kasulik harjutada õpilasi vastama plaani järgi, vältima mittevajalikke kordamisi ja antud juhtumil üleliigseid üksikasju, millele õpilane kulutab sageli peaaegu poole vastamise ajast.

Osata kuulata õpilase vastust on suulise kontrollimise meetodika teine tähtis külg. Õpilase vastust on vaja kuulata nii, et ükski ebaselgus ja ebatäpsus, veel vähem aga viga, ei jääks märkamatuks. Kui viga ei märganud

õpetaja ega ka teised õpilased, siis osutub väljapandud hinne teatud määral ebaõigeks, kõrgendatuks.

Edasi, kui õpetaja ei märganud viga, siis ta ka ei paranda seda, mistõttu parandamata viga võib kinnistuda õpilase mälus õige vastusena. Ja nii võib juhtuda mitte üksnes vastama kutsutud õpilasega. Klassis võib leiduda ka teisi õpilasi, kelle teadmised on ähmased antud küsimuses.

Kuidas mõjub nendele õpilastele see fakt, et vastama kutsutud õpilase viga jäi parandamata? Kahtlemata eitavalt. See toob veelgi suuremat ebaselgust ja segadust nende ähmastes teadmistes ja vahest kallutab neid sellesama vea tegemisele, mille tegi vastama kutsutud õpilane.

Kui vastama kutsutud õpilase jutulõng katkes, kui ta peatus, ei tule vahelesegamisega kiirustada. Peatus vastamisel ei teki alati mitteteadmistest. Mõnikord on see lihtsalt õpilase liigse ärrituse tagajärjek, mis raskendab mälu ja mõtlemise tööd. Vaja on rahu-likult oodata mõned sekundid ja alles pärast seda, kui õpilane jätkab vaikimist, esitada talle see või teine abiküsimus.

Seejuures ei tule kasutada etteütle- vaid vahemärkusi ega etteütlemaid küsimusi. Kahjuks tuleb seda meenutada, sest etteütlevad vahemärkused ja etteütlevad küsimused leiavad veel laialdast kasutamist mõnede õpetajate praktikas, eriti nooremais ja keskmistes klassides. Kui sageli võib vastama kutsutud õpilase jutulõnga katkemiseks kuulda taolist kahekõnet:

Õpetaja õpilasele: «Ütle, missugused mäed on kõige kõrgemad maailmas?»

Õpilane vaikib.

Õpetaja: «Mis sinuga on?» (ja ühe või kahe sekundi pärast) «Hi... (veel sekundi pärast) «Hi-mal...»

Õpilane (haarates kinni õpetaja poolt etteõeldud sõnast, kiiresti): «Himalaja».

See on kõige tüüpilisem ja ühtlasi kõige avalikum etteütlemise vorm, kuid esineb ka varjatud etteütlemist. Esitatakse näiteks küsimusi, mis juba ise sisaldavad vastust («Miks palavat vööndit nimetatakse palavvööndiks?»), esitatakse sugereerivaid ja liiga suunavaid küsimusi («Kas kiudpilved on hea ilma tunnuseks?»).

Kasutamata mingisuguseid etteütle- vaid repliike ja etteütlemaid küsimusi õpilase vastamise puhul, teeb õpetaja siiski hästi, kui ta kriipsutab alla seda õiget, mis esines vastamisel peatuma jäänud õpilase vastuses. Nagu eespool juba märkisime, ei põhjusta vastama

kutsutud õpilase jutulõnga katkemist alati mitteteadmine, vaid vahel on see lihtsalt õpilase liigse ärrituse tulemuks, mis raskendab tal meeldetuletamist ja loogilist mõtlemist. Märkides heakskiitvalt seda positiivset, mis oli õpilase vastuses, ergutab õpetaja sellega edasist meeldetuletamist ja annab õpilasele suurema veendumuse oma jõusse, ja viimane hakkab paremini vastama.

Mis puutub suunavaisse küsimustesse, siis tuleb nende hulgast kõigepealt kasutada neid, mis juhivad vastama kutsutud õpilase kõige üldisemal kujul õigele teele, näit.: «Mõttele järele, kas sa sellest kõneled, mis sult nõutakse» või: «Mõttele järele, kas see on nii» jne.

Mõned õpetajad kasutavad sageli nn. provotseerivaid küsimusi, s. t. küsimusi, mis tõukavad õpilase mõtte vääradele teele, näiteks: «Missugune meridiaan on kõige pikem?», «Kunas Katarina II sõlmis liidulepingu Poolaga?» jne.

Niisuguseid küsimusi ei tule kontrollimisel kasutada. Need, kes neid küsimusi esitavad, arvavad naiivselt, et sel viisil kontrollivad nad paremini õpilase teadmisi (sest ainult kindla teadmise puhul ei laskvat õpilane end provotseerida) ja et peale selle saavat sel viisil proovida vastama kutsutud õpilase taibukust. Tõepoolest tõukavad aga niisugused küsimused õpilase õigelt teelt kõrvale, ajavad õpilase segi ja sellega moonutavad tema teadmisi. Eriti käib see nooremate ja keskmiste klasside niisuguste õpilaste kohta, kes üleliiga ärrituvad ja vastamisel verest välja lähevad.

Suure ettevaatlikkusega tuleb kasutada ka nn. alternatiivset küsimust, s. t. küsimust, mille puhul küsitleva vastus redutseerub ühele kahest teesist reegli järgi: kas — või («Kas kärnkonn on kasulik või kahjulik?»). Niisuguste küsimuste puhul on kaunis suur õige vastuse juhuslikkus ja selles seisneb kõnealuse küsimuse ebakohasus kontrollimisvahendina. Niisugused küsimused on kohased üksnes sel korral, kui nendele täienduseks esitatakse vastajale nõue tõestada, põhjendada seda teesi, mille ta andis vastuseks alternatiivsele küsimusele (näit. «Missugune kahest gaasist toetab põlemist, kas lämmastik või hapnik? Kuidas seda tõestada?»).

Kontrollides tahvli, kaardi või oma laua juures ühe õpilase teadmisi, peab õpetaja ühtlasi tagama kõigi ülejäänud õpilaste aktiivse mõttetöö. See on väga tähtis moment. Suuline küsitlemine esineb peaaegu igas tunnis ja võtab

enese alla umbes kolmandiku tunnist. Teisiti öeldes, umbes kolmandik kogu õppeajast kuulavad õpilased oma kaastelaste vastuseid, kes on välja kutsutud kontrollimiseks. Mitte osata kindlustada kõigil neil juhtumel kogu klassi aktiivset osavõttu tähendab kasutada väheproduktiivselt väga suurt osa õppeajast ja sellega tekitada suurt kahju õppetööle.

Ometi juhtub üsna sagedasti, et teatud õpilase teadmiste kontrollimisel ainult üks osa õpilastest klassis kuulavad tähelepanelikult. Teine osa korra kuulab, korra mitte, ent kolmas osa ei kuula peaaegu hoopiski mitte, raisates aega kasutult.

Kasutada niisuguste õpilaste tähelepanu köitmiseks üksnes mitmesuguseid distsiplineerivaid märkusi, nagu seda teevad paljud õpetajad, on lootusetu asi. Juba kontrollimist ennast on vaja nii korraldada, et see tagaks õpilaste tähelepanu ja nende mõtlemistevõime vajaliku aktiivsuse.

Õpilaste teadmiste suulise küsitluse eesrindlike kogemuste üldistamise alusel võib soovitada järgmisi meetodilisi võtteid, mis lahendavad edukalt käsitletava küsimuse.

Pärast seda, kui õpilane lõpetas vastuse, annab õpetaja kõigepealt vastama kutsutud õpilasele enesele võimaluse muuta oma vastust paremaks (näit.: «Mõttele järele, kas sa andsid täieliku vastuse, kas sa midagi vahele ei jätnud?»), ent seejärel pöördub klassi poole ja laseb teha täiendusi ning parandusi antud õpilase vastusele («Missuguseid parandusi ja täiendusi tuleks teha vastusele?»). Seejuures, et tõsta õpilaste vastust õppetöö selle momendi suhtes, teatab õpetaja neile juba varakult, õppeaasta algul, et nende märkusi kaasõpilaste vastuste puhul, kes on kutsutud vastama tahvli või õpetajalaua juurde, hinnatakse. Kui vastama kutsutud õpilase vastus sisaldab palju puudusi, nii et õpilasel, kes teeb selle vastuse puhul märkusi ja täiendusi, on küllalt laialdane võimalus näidata oma teadmisi, siis võib ka selle õpilase vastust otsekohe hinnata, kandes selle päevikusse. Kui aga väljakutsutud õpilase vastuses oli vähe puudusi ja kaasõpilasel jäi üle lisada ainult üht-teist vastuse täienduseks, siis võib õpetaja viimasele õpilasele esitada kas täiendava küsimuse (mis on võimalust mööda sisuliselt seotud kõnealuse vastusega) ja panna talle hinde tehtud täienduste ning täiendavale küsimusele antud vastuse järgi, või lasta sel õpilasel teha täiendusi veel mõne järgmise väljakutsutud õpilase vastu-

sele ja panna talle hinne kõigi tehtud täienduste ja paranduste alusel. Mõlemal juhtumil pannakse hinne vastavalt tehtud paranduste ja täienduste kvaliteedile.

Et õpilaste tähelepanu oleks hõlpsam hoida pinevil ja nende mõtetegevust aktiivsena, tuleb vastusele täienduste ja paranduste tegemiseks kutsuda välja mitte üksnes neid õpilasi, kes annavad selleks käe tõstmisega märku, vaid ka neid õpilasi, kes kätt ei tõsta. Muidu võivad õpilased teha järelduse, et tarvitseb ainult kätt mitte tõsta, ja õpetaja ei kutsugi sind välja vastusele täienduste ja paranduste tegemiseks ja et järelikult võib nõrgendada mõtlemise pinget ja koguni üldisest tööst välja lülitada.

Õpikud ja töövihikud peavad olema suletud, et õpilased oma märkuste ja täienduste tegemisel ei tugineks nendele, vaid vastaksid täiesti iseseisvalt.

Väga oluline on juba varem õpilastele teatada, missugustele külgedele või omadustele oma kaasõpilase vastuses peavad nad pöörama tähelepanu ja suunama oma kriitilise mõtte. Juba õppeaasta algul ütleb õpetaja (tuletades seda edaspidi vajaduse korral uuesti meelde), et oma kaasõpilaste vastust kuulates peavad nad pöörama tähelepanu järgmisele:

1. Vastuse sisulise külje õigsusele (nooremate klasside õpilaste puhul: «Kas ta vastas kõik õigesti?»).

2. Vastuse täielikkusele (nooremate klasside õpilaste puhul: «Kas ta ütles kõik, mis oli tarvis, kas ta ei jätnud midagi tähtsat vahele?»).

3. Vastuse loogilisusele (nooremate klasside õpilaste puhul: «Kas vastuse järjekord oli hea?»).

4. Vastuse väljendusliku külje headusele.

Kaasõpilase vastusele täienduste ja paranduste tegemiseks väljakutsutavate õpilaste hulk on muidugi erinevail juhtumel erinev. Siin sõltub kõik vastuse ja vastuse puhul tehtud täienduste ning paranduste kvaliteedist. Mida vähem on vastuses puudusi, seda vähem on loomulikult vaja teha täiendusi ja parandusi. Kui ka sel juhtumil, kui vastus sisaldab palju tõsiseid puudujääke, võib nii juhtuda, et esimene väljakutsutud õpilane teeb parandusi ja täiendusi nii õigesti ja nii täielikult, et teisi õpilasi polegi vaja seks otstarbeks välja kutsuda.

Niisugune suuline küsitlemine on rakendatav kõigis klassides, alates 3. klassist, ja kõigis õppeainetes, kui

õpilastel tuleb anda ulatuslik vastus esitatud küsimustele³.

Eriti tõhus on niisugune kontrollimine keskmistes ja vanemates klassides.

Tema väärtus on väga suur. Nagu nägime, lahendab ta eelkõige väga hästi raske küsimuse, kuidas tagada kogu klassi aktiivne tähelepanu ja viljakas töö sel ajal, kui üks õpilastest on välja kutsutud vastama. Edasi sunnib ta õpilasi valmistuma igaks tunniks, sest igaüht nende hulgast võib õpetaja välja kutsuda täienduste ja paranduste tegemiseks kaasõpilaste vastuste kohta; järelikult peab iga õpilane olema valmis avaldama oma teadmisi. Niisuguse individuaalse kontrollimise puhul suureneb ühtlasi ühes tunnis küsitletavate õpilaste hulk, sest peale tahvli või õpetajalaua juurde väljakutsutud õpilaste küsitletakse mõningaid õpilasi ka kohalt. Niisugune kontrollimine aitab õpilastel paremini mõista ja omandada kontrollitavaid teadmisi, sest selleks, et märgata mingit ebatäpsust kaasõpilase vastuses, peab iga õpilane ise võimalikult selgema kõnealusest küsimusest aru saama. Edasi tuleb märkida, et suuline kontrollimine treenib suurepäraselt õpilaste tähelepanu ja soodustab nende loogilise mõtlemise ning õige suulise väljenduse arenemist. Peale selle kasvatatakse niisugune kontrollimine õpilasi seltsimeheliku kriitika vaimus: ühest küljest harjutab ta õpilasi oma kaaslaste vastustes esinevaid puudusi põhjendatult kritiseerima ja teisest küljest — rahulikult kriitikat ära kuulama. Lõpuks toob ülal kirjeldatud võtete kompleks elavnemist kontrollimisprotsessi ja tõstab õpilaste huvi selle vastu.

Õpilaste ergutamisel süstemaatilisele ja hoogsale tööle omab suurt tähtsust ka individuaalse suulise küsitluse kord. Õpetaja peab seda korda nii mitmekesistama, et keegi õpilastest ei saaks kindlaks teha, kunas teda küsitletakse ja et seetõttu iga õpilane oleks alati valmis vastama. Ei tohi nii talitada, nagu talitavad paljud õpeta-

³ Suhteliselt vähem on ta rakendatav matemaatikas ja keeltes, kus õpilase vastus kannab sageli katkendliku iseloomu, koosnedes erinevatest osadest (reegli sõnastamine, lause analüüsimine, tekstülesande või harjutuse lahendamine jt.).

Lugemise ja loetu jutustamise kontrollimisel on ta rakendatav ka 2. klassis, ent teisest poolaastast alates isegi 1. klassis.

jad: nad ei küsitle edukalt edasijõudvat õpilast teist korda enne, kui on üks kord läbi küsitletud kõik õpilased klassis.

Niisugune suulise küsitlemise kord ei erguta sugugi õpilasi tundide süstemaatilisele ettevalmistamisele ega soodusta järelkult nendes ka süstemaatilise töötamise harjumuse kasvatamist.

Lõpuks mõni sõna individuaalse küsitlemise vältusest. Siin ei tule liiga rutata, mis paneb vastama kutsutud õpilased närveerima, kuid küsitlemist ei tule ka pikaks venitada, mis kahjustab uue õppematerjali käsitlemist.

Täiendusena ülalkirjeldatud individuaalsele suulisele küsitlemisele, mis on õpilaste teadmiste jooksva kontrollimise põhiliseks liigiks üldse, on kasulik aeg-ajalt praktiseerida frontaalset suulist küsitlemist, näiteks küsimusi kogu klassile, mis nõuavad lühikest vastust (kestusega 2—3—4 minutit, sageli aga veelgi lühemat, äärmiselt lühikest vastust, nagu näiteks nooremais klassides nn. põgusa kontrollimise puhul). Praegusel ajal kasutatakse frontaalset suulist küsitlemist laialdaselt ainult nooremais klassides, kuid keskmistes ja vanemates klassides praktiseeritakse seda harva. Aga seda ilmaaegu, sest sel suulise kontrollimise liigil on palju voorusi:

1. See võimaldab õpetajal sootusagedamini küsitleda iga õpilast, mis on väga tähtis õpilaste virgutamisel õppeülesannete süstemaatilisele täitmisele.

2. Frontaalse suulise küsitlemise puhul seostub kontrollimise funktsioon väga hästi kordamise funktsiooniga. Igasugune kontrollimine on ühtlasi kordamine, kuid kordamise erinevad liigid sisaldavad erinevaid võimalusi õppetöö selle külje teostamiseks. Antud suulise kontrollimise liik võib kõige hõlpsamini ja kõige loomulikumalt kujuneda ühtlasi üldistavaks ja süstematiseerivaks kordamiseks õppekursuse teaviklike lõigete — teemade ja osade — järgi, mille tähtsusest kõneldakse allpool. Seoses sellega peab see suulise kontrollimise liik leidma peamist kasutamist keskmistes ja vanemates klassides õpilaste teadmiste kontrollimisel läbivõetud teemade ja õppeprogrammi osade kohta.

3. Frontaalne suuline küsitlemine elustab väga kontrollimise protsessi.

Üldiselt peab frontaalne suuline kontrollimine kulgema järgmiselt. Õpetaja koostab enne tundi terve seeria küsimusi ja esitab need klassile järgemööda. Esitanud küsimuse, ootab õpe-

taja natuke, kui seda on vaja, ja seejärel laseb vastata esimesel kontrollimiseks mõeldud õpilasel (nende õpilaste nimed on soovitatav ka sel puhul tunni tööplaanis ära märkida; erandi moodustab jooksev kontrollimine nooremais klassides, kui küsitletakse peaaegu kõiki õpilasi). Õpilane toob esile kõige olulisema sellest, mida nõuab küsimus, kusjuures vajaduse korral laseb õpetaja teistel õpilastel vastust täpsustada või parandada; seejärel esitab õpetaja klassile teise küsimuse, annab jälle vähe mõtlemaaega, laseb teisel kontrollimiseks ettenähtud õpilasel vastata jne., kuni kõik küsimused on läbi.

Niisugune küsitlemine võib aset leida tunni teatud osa jooksul, aga see võib kesta ka terve tunni, olenevalt sellest, missugust hulka teadmisi õpetaja soovib kontrollida. Tunni jooksul on võimalik kontrollida hindede 8—10—12 õpilast.

Igasugusel suulisel kontrollimisel peab õpilaste vastuseid hindama objektiivselt, sõltuvalt ainuüksi vastuse headusest.

Miski muu, sealhulgas ka õpilase eelmiste teadmiste tase antud aines, ei tohi avaldada mõju hindetele. Ebaõigesti talitavad need õpetajad, kes kahe ühesuguse vastuse puhul panevad erinevad hindad ainult sellepärast, et ühel õpilasel on selles aines eelmiste hinnetena ainult «neljad» ja «viied», ent teisel õpilasel ainult «kolmed». Esimest vastajat õpetab see töötama poole tööjõuga (õpetaja tema hinnat niikuinii ei alanda), teisel vastajal võtab see huvi ära õppimiseks (kuidas ka püüad, väga head niikuinii ei saa!).

Veelgi lubamatum on see, kui õpetaja madaldab hinnet oma aines distsipliinirikkkumise pärast. Suuliste vastuste hindamisel tuleb arvestada:

a) vastuse õigsust sisu poolest (varemni omandatud teadmiste kontrollimisel on õige vastus ka teadmiste omandamise püsivuse näitajaks);

b) vastuse täielikkust (uue õppematerjali suhtes on siin kriteeriumiks õpikus esitatud materjali maht; varemni läbivõetud materjali suhtes — põhilise teadmine);

c) vastuse teadlikkust (oskus tuua omaenda näiteid esitatud väite kohta, oskus põhjendada esitatud väiteid, oskus kasutada esitatud teadmisi tegeliku elu nähtuste seletamiseks jne.);

d) vastuse loogilisust ja

e) suulise väljenduse kvaliteeti.

Vastuse hindamisel peab õpetaja afgul võimalikult lühidalt ära märkima

vastuse vourused ja puudused (vastavalt suulise vastuse ülalesitatud külgedele), ent alles seejärel ütleva hinde. Hinded pannakse välja lähtudes hindamisnormidest, mis on kinnitatud Vene NFSV Haridusministeeriumi poolt, ja ministeeriumi instruksioonist õpilaste teadmiste hindamise numbrilise, 5-pallise süsteemi rakendamise kohta.

Neil juhtumel, kui seda on vaja, peab õpetaja lõpuks õpilasele ütleva, millele ta edaspidi peab pöörama erilist tähelepanu, et vältida puudusi, mis esinesid tema vastuses.

Sageli küsitakse, kas ei tuleks hinne välja panna ka õpilaste vastuste eest nendele küsimustele, mis õpetaja esitab pärast uue materjali käsitlemist eesmärgil kindlaks teha, kas õpilased on küsimustest õigesti aru saanud, ja ühtlasi ka sel eesmärgil, et kinnistada õpilaste mälus seda materjali. Teatud juhtumitel tuleb seda teha. Seda tuleb teha eelkõige neil juhtumel, kui õpetaja seoses uue materjali käsitlemisega selgitab välja ka varemini läbivõetud materjali, mis on otseselt seotud uue õppematerjaliga. Edasi tuleb seda teha neil juhtumel, kui õpilane vastas kas väga hästi, «viiele», või tunduvalt paremini kui tavaliselt (näit. tavaliselt vastas ta «kolmele», aga kinnistamisel — «neljale»). See ergutab õpilasi aktiivsemale mõtlemisele siis, kui õpetaja käsitleb uut ainet.

2. Kirjalik kontrollimine.

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise teiseks põhiliseks meetodiks on kirjalikud tööd. Seda meetodit saab loomulikult kasutada alles pärast seda, kui õpilased on õppinud kirjutama.

Kuigi õpilased hakkavad kirjutama esimestest koolipäevadest alates, ei ole siiski seni, kuni nad õpivad üksnes kirjutamise tehnikat (tähtede elementide ja üksikute tähtede ning sõnade kirjutamine), võimalust ega vajadustki teha mingeid erilisi kirjalikke kontrolltöid. Sel puhul võib olla kirjaliku kontrolltöö objektiks üksnes kiri ise, ent kirja kvaliteedi üle otsustamiseks jätkub sellest, kui õpetaja jälgib, kuidas õpilased kirjutavad. Sel juhtumil võib olla õpetajale hindamise aluseks õpilase mistahes kirjutus. Spetsiaalsed kirjalikud kontrolltööd algavad alles pärast seda, kui õpilased omavad juba kirjutamise tehnikat ja on saanud mõningaid teadmisi ja vilumusi, mida saab tõhusalt kontrollida kas üksnes kirjalikult või mille kontrollimine kir-

jalikul teel on vähemalt täiesti otstarbekohane. Sel määral, kuidas õpilased omandavad kirjalikku väljendust ja laiendavad oma teadmisi, oskusi ja vilumusi, laieneb ka kirjaliku kontrollimise kasutamine.

Kirjalikul kontrollimisel on väga suur tähtsus õpilaste saavutuste objektiivsel hindamisel antud aines.

Tõepoolest, igasuguse kirjaliku kontrollimise puhul jääb järele teatud materiaalne tulemus — paberile kirjutatud kirjad, ülesannete lahendused jm. See tulemus võib jääda kontrollija käsutusse muutmatul kujul nii pikaks ajaks, kui see on talle vajalik, et kontrollija saaks võimalikult hoolsasti ja oskusega analüüsida ning hinnata seda resultaati. Enamgi, iga õpilase kirjaliku kontrollitöö tulemust võib mistahes ajal analüüsida ja hinnata ka iga teine isik või teised isikud, kes on huvitatud kontrollimise tulemuste õigest hindamisest (kooli õppealajuhataja, direktor, koolide inspektor), ent see aitab samuti õpetajal hinnata õpilase tööd suure objektiivsusega.

Kui sellele lisada eespool öeldu, et kirjalikul kontrollimisel on kõige hõlpsam tagada kontrollitööde võrdset raskust antud klassi õpilaste suhtes, siis saab täielikult selgeks kirjalike tööde meetodi suur tähtsus õpilaste edusammude objektiivse kontrollimise ja hindamise seisukohalt.

Edasi on kirjalik kontrollimine kõige ökonoomsem aja mõttes. Kirjaliku kontrollimise varal võib ühes tunnis kontrollida kogu klassi õpilaste ühtesid või teisi teadmisi, kuna suulisel kontrollimisel tuleb selleks kulutada palju õppetunde.

Peale selle on kirjalik kontrollimine ainsaks vahendiks, et kindlaks teha õpilaste kirjaliku väljenduse oskuse taset, ja oluliseks vahendiks arvutamisoskuste ja mõnede muude oskuste ning vilumuste kontrollimisel.

Kuid kirjalikul kontrollimisel on ka oma puudused, millest kõige tähtsam on see, et kirjalikul kontrollimisel pole vahetut kontakti kontrollija ja kontrollitava vahel, mille tagajärjel esimene ei saa pidevalt kontrollida teise mõtlemistegevust, mis on aga suulise küsitlemise meetodi kõige väärtuslikumaks jooneks. Seepärast pole vaadeldav meetod nii painduv nagu suulise kontrollimise meetod, teda ei saa hõlpsasti ja kiiresti kontrollimise käigus muuta, ent sellela pole vahel võimalik teha õiget otsust kontrollitava õpilase ettevalmistuse tasemest. Olgu toodud näiteks, et kirjaliku kontrollitöö tegemisel aritmeetikas 4.

klassis lahendas õpilane tekstülesande õigesti, kuid kolmest numbrilisest ülesandest jättis viimase tegemata. Mis see on, kas kontrolltöö täitmise aegluse, teadmiste ebakindluse, vastavate oskuste ja vilumuste ebaküllaldase omandamise tulemus või mitteteadmise ja vastavate oskuste ning vilumuste täieliku puudumise tulemus? Kui õpetaja oleks vaadelnud õpilase töötamist, siis oleks ta võinud selle küsimuse hõlpsasti lahendada ja oleks saanud õigesti kindlaks määrata õpilase ettevalmistuse taseme. Kuid kirjaliku kontrolltöö puhul ei saa ta seda nii hõlpsasti teha. Siin on õpetajal rohkem tegemist kirjaliku ülesande täitmise tulemusega, kuid täitmise ise on mitmes suhtes tema eest varjatud.

Või võtame teise näite. Kontrollides 9. klassi õpilaste kirjandeid märkab õpetaja korraga hästi edasijõudva õpilase töös ortograafilise vea. Mis see on, kas komistus, kiirustamise või liigse ärrituse tulemus, või on see vigane õpetajale ootamatu, kuid siiski tõeline vigane? Jõudmata selgusele nendes kahtlustes ei saa õpetaja õigesti hinnata õpilase kirjaliku väljendusoskuse taset, kuid õpetaja ei suuda selle kahtluse suhtes veendunult selgusele jõuda. Töö on juba lõpetatud, ent töö sooritamise protsess oli niisugune, et õpetajal polnud õigeaegselt võimalik vigade kindlaks teha ja selle tekkimist välja selgitada.

Õtsese kontakti puudumise tõttu kontrollija ja kontrollitava vahel annab kirjalik kontrollimine suulise kontrollimisega võrreldes sootud vähem materjali õpilase isiksuse tundmaõppimiseks.

Ülalöeldust selgub, et kirjalik kontrollimine ei saa suulist asendada, kuid tema tähtsus on siiski väga suur.

Viimaseil aastail tehti paljudes koolides kirjalikke kontrolltöid liiga sagedasti, kusjuures peaaegu igaks niisuguseks tööks tuli õpilastel eriti valmistuda. Kõik see tõi kaasa õpilaste ülekoormamise ja kutsus esile vajaduse vastava korra kehtestamiseks kirjalike kontrolltööde kohta.

Vene NFSV haridusministri käskkirjaga 12. detsembrist 1951. a., mis keelab õpilaste ülekoormamise õppeülesannetega, lubatakse kirjalikke kontrolltöid korraldada vene keeles, emakeeles (mittevene koolides) ja võõrkeeltes, kirjanduses ja matemaatikas ning ülesannete lahendamisel — füüsikas ja keemias (igas klassis mitte üle 2 kirjaliku kontrolltöö nädalas).

Kõige laialdasemat kasutamist leiavad kirjalikud kontrolltööd loomulikult vene keele tundides. Siin on õpetamise

otseseid ja peamisi eesmärke oskuse ja vilumuse andmine kirjaliku väljenduse alal, ent selle oskuse ja vilumuse kvaliteeti on võimalik kontrollida ainult kirjalike tööde abil. Tõsi, paljud annavad õpetajale selle taseme üle otsustamiseks ka mitmesugused õpetava iseloomuga kirjalikud tööd, kuid kõige usaldusväärsemaks aluseks selle taseme üle otsustamisel on siiski spetsiaalsed kontrolltööd.

Põhilisemaiks nende hulgas on kontrolltöötlus ja ümberjutustus.

5.—7. klassides tuleb teha kontrolltöötlust pärast iga programmi ettenähtud teema käsitlemist, aga kui teema on suur, siis ka pärast iga suurema teemaosa käsitlemist. Õppeveerandi lõpul võib teha kontrolltöötluse kogu käsitletud materjali ulatuses.

Üldiselt tuleb 5.—7. klassides igal õppeveerandil korraldada vähemalt kaks kuni kolm kontrolltöötlust, aga 8.—10. klassides — mitte vähem kui kaks kontrolltöötlust.

Etteütluse pikkuse, tekstide iseloomu ja dikteerimise suhtes tuleb kinni pidada juhenditest, mis on antud instruksioonides «Õpilaste edukuse hindamisnormid vene keeles».

Kontroll-ümberjutustusi soovitakse 5.—7. klassides teha mitte vähem kui kaks korda õppeveerandis, nähes nende jaoks ette kaks õppetundi järgemööda (üks vene keele ja üks kirjandusliku lugemise tund). Ümberjutustuste pikkus ja tekstide iseloom eri klassides on ette nähtud ülalpool märgitud hindamisnormides.

Õpilaste teoreetiliste teadmiste kontrollimiseks grammatika alal kasutatakse tavaliselt suulist lausete analüüsi. Sellele täienduseks on siiski kasulik teha üks või kaks korda õppeveerandis grammatilist analüüsi ka kirjalikult skeemide, tabelite jms. kasutamisega.

Õpilaste teadmiste kirjalikul kontrollimisel kirjanduse alal on 8.—10. klassides põhilise tähtsusega klassikirjandid teemadel, mida käsitletakse kirjanduse kursuses. Klassikirjandid nn «vabadel» ja «abstraktsetel» teemadel pole otstarbekohased, sest need ei võimalda välja selgitada õpilaste teadmisi kirjanduse alal. Õppeaasta jooksul soovitakse 8. klassis korraldada vähemalt viis klassikirjandit kirjanduslikel teemadel, 9. klassis — vähemalt kuus klassikirjandit ja 10. klassis — mitte vähem kui viis klassikirjandit.

Igale klassikirjandile nähakse ette 2—3 õppetundi järgemööda. Õppeaasta viimasel veerandil võib anda klassikirjandi puhul rohkem aega (3—4 õppe

tundi), muutes sel päeval antud klassis vastavalt ka tunniplaani.

Kirjandite hindamisel on vaja arvestada:

- 1) teema avamise õigsust,
- 2) käsitluse ideelist taset,
- 3) teema käsitluse täielikkust,
- 4) käsitluse loogilisust,
- 5) sõnavara rikkust (või vaesust) ja stiili ning
- 6) kirjandi ortograafilist ja punktuaatsioonilist külge.

Peale kirjandite on õpilaste teadmiste kontrollimisel kirjanduse alal kohane kasutada ka teisi kirjalikke tööde liike: ühe või teise kirjandusteose plaani koostamine, kirjandusteoste tegelaste karakteristika plaani koostamine, õpitavate kriitiliste artiklite kohta konspektide ja teeside koostamine (viimased ainult 9. ja 10. klassis) jne.

Matemaatikas kasutatakse kirjalikke kontrolltöid kõige sagedamini harjutusülesannete (aritmeetilised ja algebralised) ja tekstülesannete või harjutus- ja tekstülesannete kombinatsiooni näol. Kõik need kontrolltööde liigid on otstarbekohased, kuid nende kasutamisel on sageli täheldatav üks oluline puudus.

Kirjalike kontrolltööde puhul matemaatikas tuleb sageli kokku puutuda sellega, et ärakirjutamise vältimiseks annavad õpetajad mõnikord kontrolltöö paljudes variantides, millede arv küünib üksikui juhtumel kuni 20-ni. Nii paljude variantidega kontrolltöö pole otstarbekohane. Paljude variantide koostamine teeb õpetaja töö keeruliseks, kuid selle järele pole vajadust, sest piisava järelevaatamise puhul võib tagada õpilaste iseseisva töötamise ka kahe variandi puhul (pingirea vasakul poolel istujad saavad ühe variandi, paremal poolel istujad aga teise variandi). Juhul, kui õpetaja ei ole oma järelevalves kindel, on lubatav ka nelja ühesuguse raskusega variandi kasutamine, kusjuures need variandid jagatakse õpilastele malekorras.

Olgu tegemist mistahes kontrolltöoga, ei piirdu õpetaja ülesanne ainult sellega, et kõik tööd hoolikalt läbi kontrollida, esinenud vead parandada või alla kriipsutada ja seejärel iga töö hinnata. Peale selle on vaja hoolikalt analüüsida töodes esinenud vigu ja kindlaks teha igale õpilasele ja kogu klassile iseloomulikud, tüüpilised vead. Sellela ei saa olla edukat tööd vigade alal, ent järelikult ka edukat tööd õpilaste mahajäämise ennetamiseks ja nende ebaedukuse vältimiseks.

Keeltes ja matemaatikas antakse õpilastele sageli kirjalikke kodutöid. Kontrollides järgmisel tunnil nende ülesannete täitmist ei pane õpetaja harilikult nendele õpilastele hinnet, keda ta tahvli juurde kutsub koduülesannete kohta aru andma (tavaliselt annab iga väljakutsutud õpilane aru koduülesande mingi tervikliku osa täitmisest). Õpetajad, kes nii talitavad, põhjendavad seda sellega, et õpilaste vastus koduülesande mingi osa täitmise kohta on liiga ebaküllaldane selleks, et hinnet panna.

Muidugi, sageli ei piisa sellest tööpoolest õpilasele hinde panemiseks. Kuid pole ka otstarbekohane, kui seda tööd hoopiski ei kajastata hindepallides: siiski annab see üht-teist õpilaste teadmiste, vilumuste ja oskuste taseme üle otsustamiseks. Seda arvesse võttes tuleb paljude eesrindlike õpetajate eeskujul talitada nii: pärast seda, kui õpilane on vastanud mingi osa koduülesandest, küsitleda teda eelmise koduülesande või üldse varemini läbi võetud materjali kohta, nimelt materjali kohta, mis on võimalikult seotud antud ülesandega, ja kõige selle eest hinnata õpilast.

3. Praktiline kontrollimine.

Praktilise kontrollimise all mõeldakse õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimist sel teel, et õpilastel lastakse sooritada töid mitmesuguste ainetega, materjalidega, taime- ja katse- ja tööriistadega jne.

Praktiline kontrollimine on võimalik üksnes mõnede ainete, nagu näiteks füüsika, keemia, bioloogia, matemaatika ja osaliselt füüsilise geograafia õpetamisel. Seal, kus ta on kasutatav, peab sellele meetodile kuuluma väljapaistev koht teiste meetodite hulgas.

Üksnes praktiline kontrollimine võimaldab kindlaks teha, kuidas õpilane valdab katsete tegemise ja mõõtmise oskusi, mida talle õpetatakse ülalnimetatud ainete tundides, ent samuti — tehnilisi ja agrotehnilisi oskusi ning vilumusi, millega kool peab õpilasi varustama vastavalt polütehnilise õpetuse ülesannetele.

Sageli kahjuks ei kasutata hoopiski seda kontrollimismeetodit. Erandiks on ainult lõpuksamid füüsikast ja keemiast, kuivõrd Vene NFSV Haridusministeeriumi poolt saadetavatesse eksampiletitesse on võetud ka mõned praktilised tööd nende ainete alal.

Praktilisel kontrollimisel on kaks põhilist liiki. Esimene liik seisneb sel-

les, et väljakutsutud õpilane sooritab kogu klassi ees teatud töö füüsika katseriistaga, mõõte- või mõne muu riistaga, sooritab ülesandes nõutud katse keemias või töö kooli õppe-katseaias jne. Töö täitmisel annab õpilane vajalikud seletused, toetudes seejuures vastavaile teaduslikele teesidele, reeglitele ja seadustele. Teised õpilased jälgivad kontrollitavat tähelepanelikult ja teevad väljakutsutud õpilase seletuse kohta vajalikke parandusi, kui õpetaja seda nõuab.

Toome allpool mõned näited sellelt alalt.

Võtta kompass ja näidata, kuidas tuleb selle abil orienteeruda (füüsiline geograafia, 5. klass).

Mõõta mõõtjoonlaua abil klassiruumi pindala (aritmeetika, 5. klass).

Laul olevaist detailidest koostada katseriist vesiniku saamiseks (keemia, 7. klass).

Koostada elektrivoolu ahel juhtide järjestikuse ja paralleelse ühendamisega (füüsika, 10. klass) jne.

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste praktilise kontrollimise teine liik seisneb selles, et töö sooritatakse frontaalselt, s. t. üheaegselt kõigi õpilastega õpetaja juhtnõuude järgi, mis on antud suuliselt või kirjalikult. Töö antakse kahes, kolmes või neljas võrdse raskusega variandis, kusjuures iga õpilane sooritab vastava ülesande kas täiesti iseseisvalt või kahe-kolme lähestikku istuva kaasõpilasega koos ühe laboratooriumi-laua juures. Kui töö on lõpule viidud, kirjutab iga õpilane selle kohta lühikese kirjaliku aruande, lisades selle juurde vajaduse korral vastavad joonised. Ülesande täitmisel jälgib õpetaja õpilasi ja, sõltuvalt töö iseloomust ja raskusest, teeb kokkuvõtte töö sooritamise kvaliteedi kohta kas tunnis või pärast tundi õpilaste kirjalike aruannete analüüsimise alusel.

Kummalgi praktilise kontrollimise liigil on oma vourused ja puudused.

Esimese liigi põhiliseks vouruseks on see, et siin, nagu suulise kontrollimise puhulgi, on õpetaja vahetus kontaktis õpilasega ja saab pidevalt jälgida tema mõtlemist ja tegutsemist. Nagu suulisel kontrollimisel, võib õpilase tegevus ja seletus ka sel puhul olla kogu klassi tähelepanu objektiks, mille tagajärjel kontrollimise õpetuslikku funktsiooni on võimalik realiseerida sootu täielikumalt. Eriti võib siin täiel määral kasutada seda mitmes suhtes väärtuslikku suulise küsitlemise võtete kompleksi, mis seisneb kogu klassi kaasatõmbamises paranduste ja täienduste tegemiseks väljakutsutud õpi-

lase vastuse suhtes. Antud juhtumil on täienduste ja paranduste objektiks mitte üksnes vastama kutsutud õpilase sõnad, vaid ka tema tegevus.

Lõpuks nõuab see praktilise kontrollimise liik kõige minimaalsemat õppevarustust. Selleks piisab, kui koolil on ainult üks komplekt nõutavaid seadmeid, katseriistu jne.

Kõik see on kahtlemata antud praktilise kontrollimise liigi vouruseks. Kuid ta on ebaökoonoomne aja mõttes (koguni ebaökoonoomsem kui suuline kontrollimine), ent kõik õppeained, kus praktilist kontrollimist tuleb kasutada, omavad väikest nädalatundide arvu.

Seda puudust pole ülalkirjeldatud praktilise kontrollimise teisel liigil. Selle kasutamisel on võimalik ühes tunnis kontrollida klassi kõigi õpilaste teadmisi ja oskusi.

Kuid nagu kirjalikul kontrollimisel, pole ka siin vahetus kontakti õpilase ja õpetaja vahel ning seepärast pole õpetajal võimalik jälgida iga õpilase mõtlemist ja tegutsemist (mõõtmiste puhul maastikul õpetaja sageli ei näegi töötavaid õpilasi). Lõpuks esitab praktilise kontrollimise teine liik sootu suuremaid nõudeid õppevarustuse suhtes.

Ülalöeldust selgub, et praktilise kontrollimise ülesande parim lahendus seisneb mõlema põhilise kontrollimisliigi seostamises, kusjuures kõigil neil juhtumel, kui õppevarustus on ebakülmaldane, tuleb loomulikult aluseks võtta esimene liik.

Praktilist kontrollimist võib korraldada iseseisvalt ja seoses suulise kontrollimisega. Praktilise kontrollimise esimest liiki seotakse peamiselt suulise kontrollimisega, teine liik esineb aga alati iseseisvalt, võttes enese alla sageli terve õppetunni.

Iga praktilist kontrollitööd hinnatakse õpilase tegutsemise õigsuse ja tema tegutsemise seletamise õigsuse seisukohast. Praktilise kontrollimise esimese liigi puhul võetakse peale selle arvesse õpilase suulise väljenduse õigsus ja teise liigi puhul, millega kaasneb lühike kirjalik aruanne, — vastavate spetsiaalsete terminite kirjutamise õigsus.

Lõpuks tuleb märkida, et õpilaste paljude praktiliste oskuste ja vilumuste kohta saab õpetaja otsuse teha ka erilise kontrollimiseta, jälgides, kuidas õpilased täidavad ühtesid või teisi õpetava iseloomuga praktilisi töid klassis, kooli õppe-katseaias ja kooli töötoas. Pärast õpetaja eelnevat näitlikku instruktaazi istutavad õpilased näiteks kooli õppe-katseaeda õunapuid või ko-

bestavad mulda; õpetades õpilastele teatud praktilisi oskusi, teeb õpetaja ühtlasi kindlaks, kuidas üks või teine õpilane need omandas.

IV. Jooksva kontrollimise süsteem.

Meie koolide parimad õpetajad alustavad uut õppeaastat igas klassis nende peamiste küsimuste kordamisega, mis antud aines leidsid käsitlemist eelmisel õppeaastal. See on väga tähtis niihästi nende oluliste küsimuste kui ka uue õppematerjali paremaks omandamiseks antud aines.

Orgaanilises seoses selle kordamisega kontrollib õpetaja õpilaste vastavaid teadmisi (peamiselt frontaalse suulise küsitlemise teel, ent vene keeles ja matemaatikas ka kirjalike tööde abil). Eelmise aasta kursuse kõige tähtsamate osade kontrollimine peabki saama esimeseks ja väga tähtsaks lüliks õpilaste õpeedukuse jooksva kontrollimisel.

Kirjalikud kontrolltööd, mis sel ajal õpilastele antakse, ei tohi olla raske- mad kui need tööd, mis anti õpilastele eelmise õppeaasta lõpul. Nõuete igasugune tõstmine toob siin kaasa eriti kahjulikke tagajärgi, kuivõrd sel puhul kontrollitöö täitmise kvaliteet paratamatult alaneb, mis võib luua õpilastes hialdatud ettekujutuse õppimise raskustest uues, vanemas klassis, ja see muudab õpilaste eelseisva töö keerukamaks.

Teiseks ja kõige tähtsamaks lüliks jooksva kontrollimise süsteemis on õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine, mida tehakse tunnistundi.

Selle kontrollimise sisuks on uued teadmised, oskused ja vilumused, mis õpilased on omandanud õppeprogrammi teemade läbitöötamise käigus, ent samuti üksikud teadmised varemini käsitletud teemadest.

Niisuguse kontrollimise peamiseks meetodiks on individuaalne suuline küsitlemine, mida täiendatakse frontaalse küsitlemise ja kirjaliku kontrollimisega.

Jooksva kontrollimise kolmandaks lüliks on nn. temaatiline kontrollimine, s. t. õpilaste töötulemuste kontrollimine õppeprogrammis käsitletud teema omandamise kohta, missugune kontrollimine täidab ühtlasi antud teema põhilise materjali üldistava ja süstematiseeriva kordamise ülesannet. Jooksva kontrollimise seda lüli kohtame praktikas harva, kuid sel on suur tähtsus õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmisel, sest siin ei kontrollita ja korrata üksikuid väikesi teadmiste raasukeid, vaid

teatud terviklikku teadmiste süsteemi, nagu see avaldub programmi teemas.

Temaatilist kontrollimist teostatakse kõige sagedamini õpilaste frontaalse suulise küsitlemise teel. Õpetaja koostab enne tundi küsimuste loetelu, mis hõlmab õppeprogrammi teema kõiki olulisemaid elemente, ja paigutab need küsimused sellesse järjekorda, mis vastab kõige paremini õppematerjali süsteemile antud teemas. Õpilastele öeldakse, et küsimusele peavad nad vastama lühidalt, tuues esile ainult kõige olulisema (igale vastusele 2—3—4 minutit). Reeglina vastab iga õpilane ühele küsimusele, kusjuures peamiselt küsitletakse neid õpilasi, kelle teadmisi antud teema puhul ei ole veel kontrollitud (ei individuaalse kontrollimise ega kaasõpilase vastusele oluliste täienduste tegemise näol). Seetõttu on võimalik iga suure teema puhul kontrollida kõigi või peaaegu kõigi õpilaste teadmisi antud klassis.

Sel korral, kui vastama kutsutud õpilase vastusel on tunduvalt vigu, laseb õpetaja mõnel teisel õpilasel seda vastust parandada.

Näiteks toome küsimustiku õpilaste teadmiste kontrollimiseks teema «Fonvizini komöödia «Äbarik»» puhul (kirjandus, 8. klass):

1. Missuguseid eitavaid nähtusi 18. sajandi vene elus piitsutab Fonvizin komöödias «Äbarik»?
2. Prostakova iseloomustus.
3. Mitrofani iseloomustus.
4. Skotinini iseloomustus.
5. Starodumi iseloomustus.
6. Milles avaldub Fonvizini kunsti-meisterlikkus komöödias «Äbarik»?
7. Fonvizini komöödia «Äbarik» keel. Tooge näiteid.
8. Osutage realismi ja klassitsismi joontele komöödias «Äbarik».
9. Milles seisneb komöödia «Äbarik» ühiskondlik tähtsus?
10. Milles seisneb Fonvizini komöödia tähtsus vene kirjandusele ja teatritele? Tooge Puškini mõtteavaldusi Fonvizini kohta.

Reeglina õpilaste vastused hinnatakse.

Kontrollimise lõpul teeb õpetaja üldise kokkuvõtte teemast, osutades teema kõige tähtsamatele elementidele ja nende vastastikusele seosele ning tehes peamise järelduse teema materjalist.

Enne õpilaste teadmiste kontrollimist järjekordse teema kohta pole vajadust lasta õpilastel korrata kõike käsitletud teemast. Võib piirduda kõige üldisema osutamisega, millele pööratakse kont-

rollimisel peamist tähelepanu. Kõige muu osas piirdub õpetaja järgmise nõuandega: kui keegi õpilastest mõnd osa sellest teemast on omal ajal halvasti õppinud, siis korraku ta nüüd seda osa. Muide, viimane nõuanne on vajalik üksnes siis, kui ülalnimetatud kontrollimisvõtet hakatakse kasutama esialgu, millal õpilased pole veel sellega harjunud. Edasi teevad õpilased juba ise järeldused: kui teema on läbi võetud, järgneb selle kontrollimine, aga et tuleb kontrollimine, on vaja korrata nõrgalt omandatud osi.

Temaatiline kordamine-kontrollimine sooritatakse reeglina selleks ettenähtud tunnis. Kui teema on väike, siis tuleb selle kordamine-kontrollimine ühendada kas naaberteema kordamise-kontrollimisega või sooritada see iseseisvalt, kulu- tades selleks ainult ühe osa õppetun- nist.

Vene keeles ja võõrkeeltes ning ma- temaatikas võib temaatiline kontrolli- mine toimuda mitte üksnes frontaalse küsitlemise, vaid ka kirjalike tööde näol (kontrolletteütus, ülesannete lahenda- mine jne.). Kirjalik töö kas täiendab siin frontaalset küsitlemist või asendab selle, sõltuvalt teema materjali iseloo- must.

Neil juhtudel, kui õppeaine aastakur- sus jaguneb selgesti osadeks, mis ühen- davad rea omavahel tihedas seoses ole- vaid teemasid, on jooksva kontrollimise viimaseks lüliks õpilaste teadmiste kont- rollimine antud õppeaine terve osa kohta.⁴ Igast antud osasse kuuluvast tee- mast kontrollitakse kõige põhilisemat, samuti kontrollitakse seda, kas õpilased on aru saanud seoseist tähtsaimate näh- tuste vahel, mida nad õppisid tundma õppeaine selle osa erinevate teemade puhul. Küsimuste järjekorra määrab aine selle osa materjali enda süsteem.

Metoodiliselt teostatakse seda kont- rollimist samal viisil, nagu kordamist- kontrollimist õppeprogrammi teemade järgi.

Käies selle süsteemi järgi ja juhin- duses ülalpool käsitletud kontrollimise meetodikast, suudab õpetaja õppevee- randi lõpuks hinnata iga õpilast vähe- malt kolm kuni neli korda isegi niisu- gustes ainetes, mille käsitlemiseks on ette nähtud ainult kaks õppetundi nädalas.

⁴ Kontrollimine, mida teostatakse enne õppeaasta lõppu seoses kogu aasta jooksul käsitletud õppematerjali üldis- taava ja süstematiseeriva kordamisega, kuulub juba lõppkordamise hulka (nagu eksamidki).

Kooli juhtkonna ülesanded õpilaste teadmiste jooksva kontrollimise suhtes.

Õpilaste teadmiste jooksva kontrolli- mise puhul kuulub tähtis osa koolide juhtkonnale — koolide direktoritele, juhatajatele ja õppealajuhatajatele.

Koolide juhtkond peab eelkõige süs- temaatiliselt kontrollima, kuidas toimub õpilaste jooksva kontrollimine. Õpeta- jate tundide külastamisel peavad nad alati tähelepanu pöörama töö sellele küljele. Kuid ajuti peab olema tundide külastamise spetsiaalseks eesmärgiks välja selgitada, kuidas toimub õpilaste jooksva kontrollimine.

Kontrollides, kuidas õpilaste tead- misi suuliselt kontrollitakse, peab kooli juhtkond pöörama tähelepanu sellele, missuguseid õpilasi õpetaja küsitles (hästi edasijõudvaid, keskmiselt edasi- jõudvaid jne.), mida ja kuidas ta küsit- les, missugune õhkkond valitses klassis kontrollimise ajal, kuivõrd õigesti hin- das õpetaja õpilaste vastuseid jne.

Õpetajate töö kontrollimine õpilaste teadmiste hindamise kontrollimise suh- tes peab toimuma ka teisel teel. Kont- rollides õpetajate tunnitööplaanid näeb kooli juhtkond, kas nendes plaanides on või ei ole märgitud, keda õpilastest õpetaja küsitleb, kas õpilastele esitata- vad küsimused on tunnitööplaanis kirja pandud või mitte ja kui need on kirja pandud, siis kuivõrd õnnestunud on need küsimused sisult, iseloomult, sõ- nastuselt jne.

Klassipäevikute läbivaatamine või- maldab kooli juhtkonnal hõlpsasti kind- laks teha, kuidas iga õpetaja organisee- rib suulist kontrollimist: mitut õpilast küsitleb õpetaja tunni jooksul; missu- guse ajavahemiku takka küsitleb ta jälle sama õpilast, missuguseid (õppe- edukuse mõttes) õpilasi küsitleb ta sa- gedamini jne.

Väga tähtis on kontrollida ka seda, kuidas toimub kirjalik kontrollimine koolis. Seda on kõige parem teha sel teel, et vaadatakse eelnevalt läbi üles- anded, etteütuste ja ümberjutustuste tekstid ja muud kirjalike kontrollitööde ülesanded (vähemalt kõige tähtsamate, terve tund vältavate kontrollitööde omad), ja sel teel, et kas või väljavõtte- lise vaatluse teel tutvutakse õpetaja poolt hinnatud töödega (2—3 väga hästi edasi jõudva õpilase tööd, 2—3 keskmise edukusega õpilase tööd jne.)⁵.

⁵ Äärmisel korral võib piirduda 2—3 õpilase töö läbivaatamisega, kelle edukus antud aines kõigub hinnete «2» ja «3» vahel, ning 2—3 niisuguse

See võimaldab näha kirjalike kontrolltööde sisu, iseloomu ja raskust, variantide hulka ja nende kvaliteeti (kui viimaseid muidugi oli), ent teisel juhtumil on peale selle võimalik näha, mis tase mel on kirjalike kontrolltööde läbivaatamine õpetaja poolt ja kui õigesti nad on hinnatud.

Kui sellega kaasneb õpetava iseloomuga kirjalike tööde perioodiline, olgu kas või samuti väljavõtteline läbivaatamine, siis saab kooli juhtkond täiesti õige ettekujutuse kontrollimise kvaliteedist ja õpilaste kirjalike tööde hindamise õigsusest.

Kontrolltööde (suuliste vastuste, kirjalike ja muude tööde) hindamine peab üldse kõitma kooli juhtkonna erilist tähelepanu. Vaja on süstemaatiliselt jälgida, kas õpetajad rakendavad kehtivaid hindamisnorme õigesti ja kehtivat instruksiooni viiepallilise numbrilise hindamissüsteemi kasutamise kohta. Õpetajalle on vaja õpetada hindamise rasket ja vastutusrikast tööd.

õpilase töö läbivaatamisega, kelle edukus antud aines kõigub hinnete «4» ja «5» vahel.

võideldes kõige otsustavamalt liberalismi avaldustega sel alal, mida me õpetajate töös sageli kohtame.

Kontrollides süstemaatiliselt õpetajate tööd õpilaste teadmiste jooksva kontrollimise alal, peab kooli juhtkond juurutama visalt kõike seda head, mida ta sel alal leiab üksikute õpetajate juures, kooli kõigi õpetajate töösse.

Et seda eesrindlikku kogemust näitlikult demonstreerida, on kasulik korraldada aeg-ajalt spetsiaalseid näitunde õpilaste teadmiste suulise kontrollimise alal.

Väga tähtis on pöörata õpilaste teadmiste kontrollimise küsimustele tähelepanu ka antud klassi õpetajate metoodilistes koondistes, ainekomisjonides ja kooli õppenõukogudes.

Lõpuks on vaja hoolikalt reguleerida kirjalikke kontrolltöid, mis on ette nähtud terveks tunniks, mitte lubades, et ühel päeval ühes ja samas klassis korraldataks niisuguseid kontrolltöid kaks tükki või koguni enam. Kohustus seda reguleerida lasub õppealajuhatajal; teha on seda kõige hõlpsam sel teel, et igaks õppeveerandiks koostatakse nende kirjalike kontrolltööde plaan, mis vältavad terve õppetunni.

Toimetuse märkus. Tõime eespool ära Vene NFSV Haridusministeeriumi instruktiiv-metoodilise kirja õpilaste edasijõudmise jooksva kontrollimise kohta. Selles dokumendis esitatakse kokkuvõttelikult Nõukogudemaa

koolide rikkalike praktiliste kogemuste üldistus kõnealusel alal. Ühtlasi on selles dokumendis esitatud seisukohad nõukogude pedagoogika teooria tänapäeva seisukohtadeks.

Gribojedovi komöödia „Häda mõistuse pärast“ käsitlemisest.

S. FLORINSKI.

(11. veebruaril k. a. möödus 125 aastat A. S. Gribojedovi surmast.)

Monograafilise teema õppimise peamiseks eesmärgiks, olgu siis kirjaniku kogu loomingulise tee või üksiku teose puhul, on alati: avada kunstiteose tunnetuslik ja kasvatuslik sisu, kirjaniku ja tema loomingu ajalooline ja kirjanduslik tähtsus, avardada õpilaste teadmiste ja kujutluste ringi ning rikastada nende suulist ja kirjalikku väljendusoskust. Kuid iga teema iseärasused nõuavad õpetuse sisus ja metoodikas vastavat spetsiifikat.

Kirjandusloo kursuse käsitlemine 8.—11. klassis, eriti selle kirjaniku osas, kelle looming on tulvil filosoofilist ja sotsiaalset problemaatikat, on sageli seotud teatud raskustega, sest õpilased, eriti 8. klassides, ei ole üldkultuurilises ega kirjandusloolises mõttes küllalt arenenud. Õpetaja ette kerkib keeruline ülesanne: klassikalist teost madalamaks ja vaesemaks tegemata avada ja teha õpilastele mõistetavaks selle rikas ideeline sisu, mis on valatud täiuslikku kunstilisse vormi.

Tegelikkus näitab, et Gribojedovi surematu komöödia «Häda mõistuse pärast» käsitlemine 1. poolaasta lõpul 8. klassis ei osutu kergeks: ulatuslik ja keeruline ideede ring, mis on kehastatud kujude süsteemis, komöödia küllastatus XIX sajandi 10—20-ndate aastate ühiskondliku, kultuurilise ja olustikulise elu piltidega, mis nõuavad ajaloo- ja kirjanduslaseid ning olustikulisi kommentaare, asjaolu, et õpilastel puuduvad sel ajal teadmised vene ajaloo vastava perioodi kohta — kõik see tekitab suuri raskusi. Kui neid raskusi ei ületata oskuslikult, siis ei mõista õpilased kõike ja järelilikult langeb nende huvi õppetöö vastu.

Komöödia käsitlemise peamised ülesanded seisnevad selles, et:

- 1) avada komöödia tihe seos XIX sajandi 10—20-ndate aastate vene eluga, s. t. näidata, et komöödia peegeldab tolle ajastu sotsiaalse elu olulisemat nähtust: kahe ühiskondliku leeri — dekabristide liikumise esindajate ja konservatiivsete aadliringkondade — kokkupõrget;
- 2) näidata, et Gribojedov andis näidendi peamistele kujudele tohutu üldistava jõu ja sellega viis need välja ajastu raamidest, mis tingis paljude komöödia kangelaste pärisnimede muutumise üldnimedeks;
- 3) selgitada, kuidas komöödia ideeline sisu määras komöödia žanri, kompositsiooni, tegelaste kujundamise võtted (nende individualiseerimise ja tüpiseerimise), kangelaste kõnelise karakteristika iseärasused;

4) veenvalt esitada järeldus komöödia ühiskondlikust ja kirjandusloolise tähtsusest.

Ettevalmistust komöödia käsitlemiseks alustatakse juba õpilaste tutvustamisel komöödia autori biograafiaga. Jutustades Gribojedovi elust, osutab õpetaja peamist tähelepanu dramaturgi sidemetele dekabristlike ringkondadega kahes liinis: poliitilises ja kirjanduslikus.

Gribojedov lõi need sidemed varakult. Juba ülikooli pansionis, seejärel ülikoolis, oli Gribojedovi tuttavate ja sõprade hulgas ligi kakskümmend viis tulevast salajaste poliitiliste ühingute liiget. Need noorukid tundsid juba tollal elavat huvi mitte üksnes teaduslike ja kirjanduslike küsimuste vastu, vaid jälgisid teraselt Venemaa tookordset ühiskondlikku elu. XVIII sajandi lõpu ja XIX sajandi alguse progressiivsete kirjanike (Fonvizini, Novikovi) teoste ja Radištševi keelatud raamatu lugemine kasvatas seda eesrindlikku noorsugu kodanlik-feodaalse riikliku ja ühiskondliku korra ning valitsuse poliitika kritiseerimise ja konservatiivse aadliringkonna kõige välismaise ees lõimitamise paljastamise vaimus.

Gribojedovi ühiskondlik-poliitiliste ja kirjanduslike vaadete kujunemisele oli suure tähtsusega ta viibimine Peterburis 1816.—1818. aastal. Just tol ajal tekkisid Vene riigi pealinnas salajased poliitilised organisatsioonid, mille liikmetest hiljem (1823) moodustus «Põhjaühing». Noored inimesed, kes kuulusid neisse salaühinguisse või seisid neile lähedal, olid väga opositsiooniliselt meelestatud isevalitsuslik-pärisorjusliku korra, araktsejvluse ja nende ringkondade vastu, kes toetasid valitsuse reaktioonilist poliitikat. Üksmeelsed isevalitsuse ja pärisorjuse eitamisel, tülitsevad salaühingute («Päästeliidu», «Sõjaväelise Ühingu», «Hüveolu Liidu») tegelased selle üle, millega asendada isevalitsus (kas konstitutsioonilise monarhiaga või vabariigiga) ja millisel teel taotleda ühiskondliku korra muutmist. Eialgu olid kõik tulevased dekabristid ühel nõul, et tuleb arendada laialdast agitatsiooni, võidelda sõnaga aadli feodaalselt meelestatud ringkondade vastu, propageerida uusi, eesrindlikke ideid, äratada ühiskondlikku arvamust (see seletab ka Tšatski käitumist Famussovi majas).

Selliste ideede õhkkonnas elas Gribojedov. Ümbruskonna mõjul kujunes ta kuulsa komöödia problemaatika, mille idee tekkis nimelt tol ajal.

Kuid Gribojedovi seos tulevaste dekabristidega, mis kajastub komöödias «Häda mõistuse pärast», arenes mitte üksnes ühiskondlik-poliitilises liinis. Vähem tähtis polnud ka see, et kirjanduse ja teatri võitluses, mis toimus 10—20-ndail aastail, ühines Gribojedov leeriga, kes, täites «Hüveolu Liidu» kirjanduslikku programmi, taotles sisult ja suunitluselt ühiskondlik-ilmaliku vene rahvusliku kirjanduse loomist. Ja kui Gribojedovi esimesed kirjanduslikud katsed olid veel kaugel sellest, et täita toda kõrget ülesannet, siis komöödias «Häda mõistuse pärast» on nimetatud ülesanne hiilgavalt täidetud.

Siirdudes otseselt komöödia käsitlemisele, näitab õpetaja, kuidas dekabristide liikumine, millega Gribojedov ühines, määras komöödia «Häda mõistuse pärast» ideelise suunitluse.

Oma problemaatikalt keerulise komöödias püstitas Gribojedov rea tolele ajastule tähtsaid küsimusi, mis erutasid dekabristide ringkondi, nimelt: 1) pärisorjus ja mõisnike ning pärisorjuslike talupoegade suhted, 2) teenistus feodaal-pärisorjuslikul Venemaal XIX sajandi algul, 3) haridus ja kultuur, 4) intelligentsi seos rahvaga, 5) tõeline ja vääripatriotism.

Selline problemaatika andis komöödiale ühiskondlik-poliitilise iseloomu, aitas kaasa selleks, et komöödia levis juba enne trükkimist tuhandeis käsitsi kirjutatud ärakirjades mitte üksnes pealinnas, vaid ka provintsilinnades, ja avaldas mõju dekabristliku liikumise arenemisele.

Komöödia ideeline sisu ei piirdu nimetatud küsimuste püstitamise ja nende valgustamisega dekabristlike ideede vaimus. Näidendi pealkiri ise juba osutab sellele, et Gribojedov lülitas sellesse ka filosoofilise probleemi.

Gribojedov näitas targa, haritud inimese häda, kes on sunnitud elama feodaalses ühiskonnas, kus paratamatult hävivad mõistus, mis on suunatud rahva hüvanguks, armastus, inimese loominguline püüdlus, üldse kõik paremad inimlikud omadused. Tšatski tragöödia põhjuseks on ta eesrindlikud ideed ja õilsad püüded, sest kõike seda üksnes ei hinnata Famussovi ringkonnas, vaid ka põlatakse ja veel enamgi — kiusatakse taga.

Gribojedov esitas komöödia rikkaliku sisu Moskva aadli elu ulatusliku kujutamise taustal.

Juhtinud sel teel õpilased komöödia ideelise sisu mõistmisele, laseb õpetaja neil kirjanduse töövihikuisse, mille leheküljed on jagatud vertikaalse joonega nii, et vasak pool on tunduvalt kitsam paremast, vasakule poolele kirjutada eespool nimetatud ühiskondlik-poliitilise iseloomuga küsimused, jättes nende vahele suured vahed. Lehekülje paremale poolele kirjutavad õpilased vastavad (tähtsamad) tsitaadid komöödiast, mis annavad vastuse vasakule poolele kirjutatud küsimustele.

Komöödia teksti iseseisev omandamine ei ole õpilastele jõukohane. Seepärast on väga vajalik ette näha küllaldaselt aega tähtsamate stseenide (eriti monoloogide) lugemiseks klassis ja õpilastele vastuste — tsitaatide — valimiseks küsimustele, mis on kirjutatud vihikusse õpetaja juhtimisel, kes samas annab ka vajalikke seletusi.

See komöödia käsitlemise võte erineb traditsioonilisest praktikast, mille kohaselt kohe pärast teose läbilugemist koostatakse rida iseloomustusi.

Gribojedovi komöödia «Häda mõistuse pärast» teemaks on, nagu eespool öeldud, eesrindliku inimese kokkupõrge konservatiivse aadliringkonnaga. Et seda peamist teemat mõistetavaks teha, on eelkõige tarvis näidata, milliste küsimuste ümber kees kahe leeri võitlus Venemaa ühiskondlikus elus XIX sajandi 10—20-ndatel aastatel ja kuidas see on kajastatud komöödias.

Üksikute tegelaste analüüsimisel varjab nende iseloomude erinevuste loetelu selle peamise ja üldise, mis ühendab kõiki Famussovi ringkonna liikmeid. Seda esiteks. Teiseks teeb ainult peategelaste käsitlemine komöödia sisu vaesemaks ja paigutab selle tegevuse üksnes Moskva piiridesse, mis annab ebaõige kujutluse tolle aja vene tegelikkusest ja komöödiast endast, mis peegeldab toda tegelikkust. Gribojedovi komöödias täieneb Moskva seltskond niinimetatud süžeeväliste tegelastega, nagu Maksim Petrovitš, Kuzma Petrovitš, Tatjana Jurjevna, Marja Aleksejevna jt. Paljud neist kujudest andsid dramaturgile võimaluse laiendada komöödia raame väljapoole Moskva piire, tõmmata näidendisse ka õukonnaringid.

Kujutades tõepäraselt ühiskondlikku võitlust, mis arenes Gribojedovi päevil jõuliselt mitte ainult Moskvast, vaid kogu Venemaal eesrindlike, dekabristlikult meelestatud noorte ja pärisorjust pooldajate, vana korra

kantsi vahel, annab «Häda mõistuse pärast» väga ulatusliku pildi vene elust XIX sajandi 10—20-ndail aastail.

Lugedes ja analüüsid komöödia teksti jõuavad õpilased õpetaja juhatusel järeldusele, et Famossovi ringkonna inimesed on isevalitsuslik-pärisorjusliku korra veendunud pooldajad, et nende ideaalid on Katarina II ajastu ideaalid, pärisorjuse õitsengu ja aadlike-mõisnike võimu tugevnemise ajastu ideaalid. Need inimesed, eriti raugad, Famossovi ütluse järgi «puht erukantslerid kõik — aru poolest nad», avaldasid Aleksander I valitsemise algul rahulolematust tsaari liberaalsete lubaduste poliitika suhtes («Ja leiavad nad valitsuse kohta juhu, siis arutavad, et kui keegi kuuleks... oi!»).

Agedate pärisorjuse pooldajatena ei näe Famossov ja ta sõbrad talupoegades inimesi, vaid nad hindavad inimest üksnes ta päritolu ja varandusliku seisukorra järgi (võrdleme Famossovi, Hljostova ja vürstinna Tugouhhovskaja väljendusi). Nende ideaaliks on karjäär, auavaldused, rikkus, nad ei vali vahendeid.

Pärisorjust pooldavate Famossovide seltskond kardab nagu tuld kõike uut, värsket, progressiivset, kõike seda, mis ähvardab nende valitsevat seisundit. Sellest ka nende vaen hariduse ja kultuuri edusammude vastu. Famossov ja ta külalised on üksmeelsed võitluses Tšatski ideede ja vaadete vastu, kes nende arvates on vabamõtteleja «jaburate tegude ja arvamuste» propageeriija. Nähes «vabaduse» ja revolutsiooniliste ideede algallikat hariduses, astuvad nad ühise rindena välja teaduse, õppeasutuste ja hariduse vastu.

Eemal riigi ja rahva huvidest ei ole Famossovide seltskonnal elulist sidet kodumaaga. Kasvatussüsteem aadliperekondades, mis jättis lapsed välismaalaste-kasvatajate hoolde, arendas ja tugevdas aadlike hulgas kosmopoliitilisi vaateid ja meeleolusid. Sellise kasvatuse tagajärjel rebisid aadlikud end lahti kõigest, mis oli vene oma, ja juba lapsepõlvest alates imbusid läbi veendumusest, et «meil sakslasteta pole pääsu», nendes juurdus «too ebapuhas tühise, orjaliku, pimeda jäljendamise vaim» kõige võõramaise suhtes, aga kõnes valitses «prantsuse ja nižni-novgorodi keele segu».

Tõsi küll, Famossov on omamoodi Moskva patrioot. Ta on uhke Moskva aadlile, leides, et «pealaest jalatallani märk eriline märgib moskvalasi kõiki». Kuid, nagu nähtub ta monoloogist, ei ole see ta südamele nii kallis «märk» mitte armastus kodumaa ja rahva vastu, vaid püüd säilitada kõige julmemaid pärisorjuse vorme, hoida aadlike elu samasugusena, nagu see oli XVIII sajandi lõpul, aadli piiramata eesõiguste ajal.

Sellise analüüsi tulemusel paistab Moskva konservatiivne aadel õpilastele ühtsena oma kiindumuses endisse aega ja vaenus kõige uue ja progressiivse vastu.

Küsitlemisel nõuab õpetaja, et õpilased, tuues tsitaate, valgustaksid mitte üksnes komöödias püstitatud ühiskondlik-poliitilisi küsimusi ja iseloomustaksid selles kujutatud olustikku, vaid osutaksid ka, millistel asjaoludel ja kelle poolt avaldati tsitaadis sisalduvad mõtted ja arvamused.

Ei või siiski piirduda Famossovi seltskonna analüüsimisega üldiselt, sest esiteks oleks sellega mööda mindud paljudest tõelisuse nähtustest, mis peegelduvad komöödias, teiseks oleks see ka metodoloogiliselt väär. Kunstiteos üldse, eriti draamateos, on kujude süsteem, kelledest igaüks, olles teatud sotsiaalse keskkonna tüüpiliseks esindajaks,

esineb F. Engelsi sõnade järgi samal ajal täiesti kindla isiksusena, elusa isikuna, kellel on ainult temale omased iseloomujooned ja kes kõneleb ainult temale omases keeles. Näidendeis on kangelaste keelel kui nende iseloomustamise vahendil eriti suur osa.

M. Gorki kirjutas oma artiklis «Näidendeist»: «Näidendis tegevad isikud luuakse ainuüksi nende kõne, mitte aga kirjelduse abil. Seda on väga tähtis mõista, kuna selleks, et näidendi kujud omandaksid laval, näitlejate kujunduses kunstiväärtuse ja sotsiaalse veenvuse, on vajalik, et iga kuju kõne oleks rangelt omapärane, äärmiselt väljendusriikas... Võtame näiteks meie suurepärase komöödiate kangelased: Famussovi, Skalozubi, Moltšalini, Repetilovi, Hlestakovi, Linnapea, Raspljujevi jne., — kõik need kujud on loodud vähese arvu sõnadega ja igauks neist annab täiesti täpse ettekujutuse oma klassist, oma ajastust.»¹

Näitame seda Gribojedovi komöödia peakangelaste najal.

Famussov on realistlik kuju. Ta on igakülselt välja kujundatud: nii nimeka aadlikust mõisnikuna, ametnikuna kui ka isana.

Oma vaadetelt on Famussov feodaalmõisnike õiguste ja eesõiguste äge kaitsja ning ühiskondliku elu uuenduste ja hariduse vastane, milles ta näeb vabamõtlejate allikat. Konservatiivse aadli-Moskva, selle kommete ja eluviiside patrioodina on ta aristokraatse seltskonna avaliku arvamuse ori. Kodus on ta lahke peremees ja võimas isand, ametis — bürokraat ja oma sugulaste soosija. Famussovil ei puudu praktiline, eluline mõistus, ta on omade hulgas heatahtlik, samal ajal aga ka torisev, riiakas ja äkiline. Ta on lipitsev talle vajalike inimeste ees.

Kõik need iseloomomadused avalduvad täiel määral ja selgesti ka ta kõnes, mis on omapärane ja tüüpiline tolle aja Moskva kohta, kus Tšatski väljenduse järgi valitseb «prantsuse ja nižni-novgorodi keele segu».

See «segu» annab end tunda Famussovi sõnavaras. Ta kõnes võib kohata nii rahvalikke sõnu ja väljendeid, nagu *откуда* (*kust*) jne., kuid ka spetsiifilisi vene väljendeid *бьют баклуши* (*lõõvad lulli*). Samuti esineb arhaisme *наче* (*enam kui*) jne. ja võõrsõnu, nagu: *сум-foonია*, *квартал*, *куртаг*, *карбонаар*. Kuid iseloomustav on, et Famussovi keeles pole end sõnu, mis väljendaksid teaduslikke mõisteid. See asjaolu on ta kultuursuse ja vaimsete huvide madala taseme näitajaks. Famussov kõneleb igapäevast kõnekeelt. Seetõttu esineb ta jutus kõnekeele väljendeid ja lihtrahva kõnekäande: «Ну, выкинул ты штуку!» («Noh, viskasid vembu!»).

Kuid Famussovi iseloom avaldub veelgi selgemini toonis ja varjundis, mis ta kõne omandab vastavalt sellele, kellega ta räägib.

Ülemuslikult kõrk talle alluva Moltšalini suhtes, keda ta alati sinatab, kohtleb Famussov Tšatskit nagu oma seltskonna inimest. Ta võtab Tšatski lahkesti vastu, kõneleb temaga sugulase kombel sõbralikult, kuid hiljem, pahandatuna Tšatski vaadetest, ärritub ja karjub. Rikka ja mõjuka Skalozubiga kõneleb Famussov lipitsevalt ja meelitavalt: «Сергей Сергеиш, kallisl!», «palun alandlikult», «lubage», «halastage» jne.

Teenrite vastu on ta jäme, karjub neile: «Te eeslid, sada korda sama küsite!», «Noh, tööle saata teid ja välja saata teid».

Oma tüdart Famussov kord hellitab, kord näägutab. Ta pöördubki tema poole mitut viisi: *Сofja*, *Сofjake*, *Сofja Павлона*, *mu sõber*, *tüt-reke*, *preili*.

¹ M. Gorki, Kirjandusest, Tallinn, 1948, lk. 135—136.

Famussovi kõneviis lubab järeldada, et Gribojedov lõi tema näol Moskva konservatiivse aadli tüüpilise esindaja tõepärase kuju XIX sajandi algusest.

Moltšalini iseloomulikud jooned — karjääri taotlemine range kaalutlusega ja oskusega kannuseid teenida, silmakirjatsemine, «parajus ja korrallikkus» — tingivad ka ta kõne iseärasused. Ta on napisõnaline, kõneleb peamiselt lühikestes fraasides. Ta valib oma sõnu täpses vastavuses sellega, kellega räägib. Ta keeles pole võõrkeelseid sõnu ega väljendeid, mis esinesid aadliseltskonnas. Moltšalin püüab valida delikaatseid sõnu, lisab aupaklikkusest lõppu *c: c бумагаму-с (paberitega), нет-с (ei)*.

Ta kõne toon sõltub sellest, kellega ta räägib. Famussovi, oma ülemuse poole pöördub Moltšalin rõhutatud aupaklikkusega, tähtsa daami Hljostova poole — meelitavalt ja lipitsevalt, Sofjaga räägib ta erilise tagasihoidlikkusega, Liisaga — häbitu avameelsusega. Eriti huvitav on ta vestlus Tšatskiga. Moltšalin kõneleb Tšatskiga väga viisakalt, kuid selle viisakuse taga peitub väikese ametniku enesega rahulolu, kes kolme aasta jooksul «korda kolm autasu sai». Ta kõnes kostab iroonia Tšatski üle, kellele «ei antud aukraade», ja püüd õpetada, mis on omane edukale tegelasele: «Tatjana Jurjevna!! Ta laialt tuntud ju, ja kõik ta omaksed ning sõbrad on aukandjad ja ametmehed tooniandjad; Tatjana Jurjevnat kord külastage te.» See kõnelemisviis kriipsutab ilmekalt alla «lõmitaja ja asjamehe» madalat hinge, kes teeb karjääri vahendeid valimata.

Skalozubi siseelu, iseloom, kultuuritase, keskkond ja huvid väljenduvad suurepäraselt ta keeles. On huvitav ülesanne Skalozubi kõne analüüsimise kaudu avada selle Araktšejevi-aegse ohvitseri-karjeristi seesmine pale. Skalozub on piiratud inimene. «Tal sõna mõistlikku ei tule iial ette», ütleb tema kohta Sofja. Selle iseloomustusega nõustub ka Liisa: «Jah, öelda, jutukas, kuid puudub terav meel.» Selle hinnangu õigsus ilmneb selgesti komöödia tegevuse käigus, teise vaatuse kuuendas stseenis, kus Skalozub oma vastusega Tšatski monoloogile näitas ilmselt, et ta ei mõistnud Tšatski teravat väljaastumist Moskva aadli kummardumise vastu sõjaväemundri ees ja omistas Tšatski rünnakud üksnes kaardiväele, kelle vastu ta tundis armee ohvitseridele omast vaenulikkust.

Skalozub kui piiratud mõistusega teenistuja, kui aadlik, kes on kasvanud kasarmus, kõneleb erilise innuga sõjaväeteenistusest, ja siis vilksatavad ta kõnes ka sõjaväelised terminid: *õlakud, nõõpaugud mundritel, korpus, polk, diviis, distant, rivis`jne*.

Skalozubi kõne toon on kategooriline: «Noh, vilets ratsanik», «Distantid määratud ses suures linnas». Mõnikord kõlavad ta ütlused käsklusena: «Seal õpetatakse siis nii nagu meil: üks, kaks.» Ta on viisakas Famussovi vastu: «Mul piinlik...», «Te kuhu käsitate...», «Ei ole mulle teada see, sest vabandust...». Kuid selliste isikute juuresolekul, nagu Tšatski või Repetilov, kes ei oma tema suhtes mingit tähtsust, ei häbene ta ja kõneleb kasarmulikult-jämedalt: «Kas viimaks vanamees ei komistand?», «Peab vaatama, kust kohast lõhkus end», «Miks õpetatusega mind sa petta proovid, sa kutsu teisi, aga kui sa soovid, ma vürst Grigorile ja teistele Voltaire'iks lähetan veltveebli, see teid kõiki kolme ritta võtab rivistada, ja piiksatate, oskab rahustada» jne.

Peatume veel Sofja keelel.

NSV Liidu rahvanäitleja A. A. Jablotškina, kes kunagi oli paremaid Sofja osa mängijaid, ütleb Famussovi tütre keele kohta järgmiselt: «Kas Gribojedovi Sofja keel, mis sedavõrd erineb teiste näidendi tegelaste keelest, ei ava ta kuju? Ta kõne näitab selgesti, et hoolimata oma seitsmeteistkümnest eluaastast — ... ei ole see tütarlapse, vaid majaperenaise kõne, kes on harjunud, et kõik alluvad talle. Ta on ammu ilma emata, ta tunneb ennast käskijana. Sellest ta käskiv toon, ta iseseisvus. Samal ajal ei unusta ta omaenda kasu, ta on pilkaja, kättemaksumihuline: kahtlemata on ta tugeva iseloomuga tütarlaps. Ta kõnes on midagi ka pärisorjadelt, kellega tal tuleb pidevalt tegemist teha, ja teiselt poolt samuti prantsuse madame'ilt ja prantsuse raamatuist.»

Lugedes sentimentaalseid romaane on Sofja kõne tulvil sõnu, mis väljendavad inimese psüühilist seisundit: «tappev külmus», «õhkab hinge sügavusest» jne.

Sofja on arukas tütarlaps. Ta arukus avaldub eriti üldistavat laadi sententsides, aforismides: «Ei õnnelikul ole kella vaja», «Kui mõelda, kuidas õnn on isemeelne!», «Seal oht ju nurga taga ootamas.»

Sofja, targa ja kultuurse tütarlapse kuju, kes on aga aadliseltskonna tüüpiliseks esindajaks, nagu seda näitas suurepäraselt Gontšarov oma artiklis «Miljon piina», on ilmekaks näiteks selle kohta, et Famussovi ringkonnas võis omaks inimeseks olla üksnes see, kes surus endas maha parimad omadused, kes alistus seal valitsevaile traditsioonidele. Sellest annab tunnistust ka Goritši, Tšatski endise sõbra kuju.

Famussovi seltskonnale on komöödias vastandatud Tšatski, «uute inimeste» esindaja, kes tekkisid Venemaal pärast 1812. aasta Isamaasõda, mis muutis teravaks ühiskondlikud vastuolud ja teritas vene rahva teadvust.

Targana, harituna, aktiivsena, tahtekindla iseloomuga ja terviklikuna oma tunnetes, ägeda võitlejana eesrindlike ideede eest ei saanud Tšatski vältida kokkupõrget konservatiivse Famussovi-seltskonnaga ja ta astub sellega võitlusse.

Tšatski kuju on kõige parem analüüsida, s. t. eelkõige avada selle kuju ideeline sisu, võrreldes ta vaateid Famussovi ringkonna inimeste vaadetega. Seepärast esitame alljärgneva plaani:

1. Tšatski sotsiaalne seisund, lapsepõlveaastad Famussovi majas, elu ja tegevus enne tagasipöördumist Moskvasse.

2. Tšatski arvamused ühiskondlik-poliitilise elu ja kultuuri põhilistest küsimustest.

3. Tšatski keele iseärasused.

Kasutades komöödia teksti, tulevad õpilased õpetaja juhtimisel järeldusele, et Tšatski, Famussovi surnud sõbra poeg, ei kuulu aadli sellesse rühma, kuhu kuulub Famussov.

Oma vaadetelt erineb Tšatski teravalt Famussovi seltskonnast. Famussov ja ta sõbrad, rikka suurmõisnikest aadli esindajad, on pärisorjuse, orjameelsuse ja lõmitamise kaitsjad. Ent Tšatski kõneleb revolutsioonääri nõrdimusega pärisorjuse pooldajaist ja pärisorjuse inetuist avaldustest (monoloog «Ent kohtunikud kes?»).

Famussov, Moltšalin ja Skalozub vaatavad teenistusele kui isiklike kasude allikale, kuid Tšatski katkestab sidemed ministritega ja läheb erru just seepärast, et ta oleks tahtnud teenida kodumaad, mitte aga lõmitada ülemuse ees. Ta kaitseb õigust teenida maad hariduse valdkonnas.

Vastupidi aadlikele-kosmopoliitidele kaitseb Tšatski rahvusliku kultuuri arendamist, intelligentsi ühinemist rahvaga. Ta on väga heas arvamuses vene rahvast, ta nimetab rahvast targaks ja heaks, s. t. eluliselt aktiivseks, elujõuliseks. Tšatski ei hinda inimeses päritolu ega varanduslikku seisundit, vaid ta isiklikke omadusi.

Famussovi seltskond ei näe sotsiaalset ülekohtu ega inimisiksuse laostumist oma ringkonnas. Ta on kaotanud au- ja kõlbla väarikuse tunde. Tšatski astub teravalt välja omavoli, despotismi ja ekspuuteerimise vastu, meelituste ja silmakirjatsemise vastu, nende huvide tühisuse vastu, mis on omased aadli konservatiivseile ringkondadele.

Tšatski vaimne rikkus ja ta kultuursus väljenduvad täielikult ta keeles: sõnavaras, lauseehituses, toonis, kõnelemisviisis. Tšatski kõne on tõeliselt haritud inimese kõne, kes valdab meisterlikult värvikat ja tabavat sõna.

Mitmekesises sõnavaras, mille abil ta suudab väljendada igasuguseid mõisteid ja tundeid, anda tabava iseloomustuse ükskõik millise inimese kohta ja puudutada mitmesuguseid elualasid, kohtame ka rahvalikke kõnekäände: «Ei tüdruk krossi eest tast lugu pea» jt.

Tšatski hindab tõsiselt kodumaa minevikku ja see avaldub ta kõnes vanade sõnade ja slavismide rohkuses. See-eest kasutab ta harva võõrsõnu; ainult juhul, kui need kindlalt kuuluvad vene sõnavarasse: *klitima, provints, paralleel* jne.

Süntaktiliselt on Tšatski kõne mitmekesine. Kõnemehena kasutab ta ulatuslikult perioodilist kõnet. Kõrgestiharitud inimesena lülitab ta oma kõnesse tsitaate kirjanduslikest teostest. Näiteks ta väljendus: «Kui aga tuled koju, väsind reisidest, ka isamaa suits meile magus on ja mõnus!», kujutab endast natuke muudetud kujul Deržavini värssi.

Tšatski mõistus ja ta kalduvus üldistustele avalduvad ulatuslikus aforismide kasutamises: «Värske legend, kuid raske uskuda», «On õnnis see, kes usub, tal on soe maailmas» jt. Tšatski oskab anda inimeste kohta lühidaid, kuid tabavaid iseloomustusi: «... kes maani kummardab ja muidu asjamees...» (Moltšalin), «manöövri ja masurka segu» (Skalozub), «Ja Guillaumet, too murtud prantslane...» jne.

Tooni rikkus on Tšatskil hämmastav. Ta kõneleb kord lüüriku, kord ühiskondliku võitleja toonis, kes vihase satiiriga paljastab oma vastaseid, kord sõnameistri, kord mõtleja toonis, kes loob tabavaid ja sügavmõttelisi aforisme.

Gribojedovi «Häda mõistuse pärast» ideelisest sisust järgneb, et tema žanriks on ühiskondlik-poliitiline komöödia. Ajastu põhivastuolude õige mõistmine Gribojedovi poolt tingis komöödia süžee arenemise ja lahenduse seaduspärasuse. Tšatski tragöödia on loomulik, kuid ta võitluse lõpp Famussovi seltskonnaga on ette määratud ja tingitud võitlevate jõudude vahekorra.

Oma artiklis «Miljon piina» selgitas I. A. Gontšarov suurepäraselt komöödia «Häda mõistuse pärast» kompositsiooni küsimust. Ta näitas, et sõlmeks, mis seob üheks tervikuks komöödia kaks külge — isikliku ja ühiskondliku — on Tšatski võitlus, keda on solvanud ja ärritanud Sofja külmus tema vastu. See võitlus, tekkinud armastuse pinnal, komplitseerub hiljem ühiskondlikuks võitluseks, mida Tšatski alustab Famussovi seltskonnaga. Nii isiklik draama kui ka Tšatski ühiskondlik tragöödia on seesmiselt seotud ja arenevad edasi kuni komöödia lõpuni, muutmata teineteist, vaid vastupidi, põimudes läbi ja tehes teineteist keerulisemaks.

Sisu rikkuselt ja kunstiliselt vormilt oli «Häda mõistuse pärast» nii vene kui ka lääne-euroopa näitekirjanduses kuni tolle ajani ainulaadseks nähtuseks. Näidendi tähtsus on erakordselt suur.

Näidend aitab eelkõige väga palju kaasa Venemaa elu tundmaõppimiseks pärast 1812. aasta Isamaasõda. Komöödias «Häda mõistuse pärast» on ulatuslikult esindatud mõisnike ja ametnike maailm ning ilmalik aadel, samuti on esitatud eesrindliku inimese kuju. Komöödias on üles tõstetud kõik küsimused, mis erutasid ühiskonda dekabristide-eelsel perioodil.

«Häda mõistuse pärast» omab tohutu suurt kasvatuslikku tähtsust. Gribojedov võttis dekabristide positsioonidelt terava kriitika alla vägivalla, omavoli, harimatuse, pugemise ja silmakirjatsemise maailma, ta häbimärgistas kosmopolitismi ja vabatahtlikku orjust kõigis ta liikides. Komöödiat läbib võitluse vaim eesrindliku inimese eest, ta väarikuse eest, vene rahvusliku kultuuri eest. Tšatski näol on loodud positiivse kangelase kuju, võitleja kõrgema ühiskondliku korra eest.

Komöödia «Häda mõistuse pärast» tähtsus vene näitekirjanduse ajaloos on suur. Selle põhjuseks on eelkõige näidendi realism. Näidendi realism avaldub nii elupiltides kui ka kangelaste kujundamise täielikkuses ja igakülguses. Igaüks neist on elus inimene. Komöödia kangelased on omapäraseid isiksused ja ühtlasi tüüpilised isikud, kes tekivad seaduspäraselt teatud sotsiaalseis tingimustes. Teatud sotsiaalsed tingimused määrasid kindlaks ja kujundasid näidendi kangelaste iseloomud ja nende käitumise. Aga et peamised sotsiaalsed tingimused, mis on iseloomulikud üldse ekspluataatorlikule ühiskonnale, säilisid Venes kaua pärast Gribojedovit, siis ta komöödia kangelased, olles suurteks tüüpilisteks üldistusteks, ületasid XIX sajandi 10—20-ndate aastate piirid ja nende nimed muutusid üldnimedeks, bürokratismi (faamussovlus), pugemise (moltšaalnulus), jõhkra ja harimatu sõjaväelise vaimu (skalo-suubovlus) ja liberaalse, moodi tagaajava tühisõnalisuse (repetiilovlus) sünonüümideks.

Näidendis «Häda mõistuse pärast» on Gribojedov lahendanud kirjani-kule-realistile tähtsad ülesanded: tegelaste keelise iseloomustamise ülesande ja tegelaste keele individualiseerimise ülesande. Dramaturg on suutnud anda oma värsile — erijalalisele jambile — elava, sundimatu vestluse iseloomu, hoida seda kõnekeele toonis, millega ta aitas palju kaasa vene kirjandusliku keele arenemisele.

Komöödia käsitlemist on kohane lõpetada kirjaliku tööga (klassi- või kodutööga).

Peale traditsiooniliste teemade, mis seisnevad komöödia peategelaste üksikuis ja võrdlevais iseloomustustes või elementaarseis üldistes teemades («Härraste-Moskva Gribojedovi komöödias» jne.), võib, olenevalt klassi ettevalmistuse tasemest, anda ka alljärgnevat teemasid, mis on vahetult seoses komöödia eespooltoodud analüüsiga: «Milliste põhiliste küsimuste ümber toimus Tšatski võitlus Famussovi seltskonnaga?», «XIX sajandi 10—20-ndate aastate eesrindlik inimene Gribojedovi komöödias», «Häda mõistuse pärast» kui dekabristide ideede propageerimine», «Tšatski rahvalik patriotism ja Famussovi väärpatriotism», «Famussovi seltskonna moraalne pale», «10—20-ndate aastate ametniku tüüpilised jooned Moltšalini kujus», «Komöödia «Häda mõistuse pärast» realism», «Milles seisneb Gribojedovi komöödia «Häda mõistuse pärast» ühiskondlik ja kirjanduslik väärtus?»

Eesti keele kooligrammatika probleeme.*

J. VALGMA,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja.

Marksism-leninism õpetab, et proletariaadi ülemaailmse diktatuuri ajajärgu esimene etapp kujuneb varem rõhutatud rahvuste ja rahvuskeelte kasvu ja õitsengu etapiks. Sellest võime järeldada, et meie rahvuslik kirjakeel ei ole veel jõudnud oma arengu kõrgastmele, oma õitsengule.

Milles avaldub rahvuskeelte õitseng ja mida tuleb teha selle saavutamiseks?

See avaldub sõnavaras ja grammatilises ehituses. Sotsialismi ajastul üha rikastub keele sõnavara ja täiustub grammatiline ehitus. Selleks peavad kaasa aitama grammatika õpikud ja keeleõpetus koolis, mille kaudu teadlik keeleoskus kandub laiaedesse rahvahulkadesse.

Eesti keel on suhteliselt noor kultuurkeel. Puudub veel isegi teaduslik grammatika. Sellepärast tekib rida kõikumisi ja kahtlusi niihästi grammatilistes mõistetes kui ka sõnade muutmise ja lauseteks ühendamise reeglite. Eriti rohkesti on raskusi süntaksis kui kõige vähem läbjuuritud grammatika osas. See takistab meie rahvusliku kirjakeele edasist arenemist.

Järgnevas on esitatud mõned eesti keele grammatika küsimused, mille lahendamine on eeskätt tarvilik koolide huvides.

I. Grammatilised mõisted.

Grammatika ülesanne on anda sõnade muutmise ja sõnade lauseteks ühendamise reeglid. Selleks, et anda grammatilisi reegleid, on tarvis grammatilisi mõisteid, sest reegleid ei saa anda ilma vastavate mõisteteta. Mõistagi peavad grammatilised mõisted olema kindlasti piiritletud, nende definitsioonid olgu lihtsad ja loogilised. Mõistete käsitus peab olema põhjendatud reeglite andmise vajadusega, s. t. tuleb esitada ainult selliseid mõisteid, mida hiljem kasutatakse sõnade muutmise ja lauseteks ühendamise reeglites. Vaatleme järgnevas mõningaid piiritlemata, ebaselgeid või üleaaruseid mõisteid eesti keele kooligrammatikais.

Sisehäälikud. Termin järgi otsustades peaksid sisehäälikud olema sõna seesmised häälikud.

Grammatika õpikutes antakse sisehäälikute kohta kahesugune definitsioon: 5. klassi grammatika õpik esitab definitsiooni: «Esimese silbi

*Avaldatakse mõttevahetuse korras. Toimetus palub lugejaid kirjutada oma arvamustest ja seisukohtadest käesolevas artiklis ülestõstetud küsimuste kohta.

täishäälikut või kaksiktäishäälikut ja sellele järgnevat kaashäälikut või kaashäälikuühendit nimetatakse sisehäälikuiks.»¹ Toodud näited kinnitavad, et autorid peavad sisehäälikuiks ka tunnuste ja muutelõppude osi (v/õiks/, ant/ud).

8. klassi grammatika õpikus on antud definitsioon: «Sisehäälikuiks nimetatakse tüve pearõhulise silbi vokaali või diftongi ja sellele järgnevat konsonanti või konsonantühendit (kuni järgneva silbi vokaalini)»². Kuid järgnevaist näiteist (s/aim/e, t/ööd/e) näeme, et siingi peetakse muutelõppude ja tunnuste häälikuid sisehäälikute hulka kuuluvaks.

Kui aga sisehäälikuiks pidada sõna häälikuid esimese silbi vokaalist kuni teise silbi vokaalini, siis muutub mõttetuseks astmevahelduse definitsioon («astmevaheldus on sõna sisehäälikute mitmel kujul esinemine sõna eri vormides»), kuna selle järgi peaksid olema astmevahelduslikud ka sellised sõnad, kui *maad — maasse — maast, kraele — kraelt — kraega* jne.

Küsimuse lahendamiseks võib soovitada järgmist:

1. Lugeda sisehäälikuiks ainult t ü v e häälikuid (sellega kuuluvad ka liited arvestamisele).

2. Kõnelda sõna pearõhulise ja kaarõhulise osa sisehäälikuist, sest seda on praktiliselt tarvis. Kaarõhulise osa sisehäälikute määramine on eriti tähtis rahvusvaheliste sõnade puhul, sest nende sõnade muutmisel muutub just kaarõhuline osa (konts/ert/, karuss/ell/).

Sõnavälde on ebakohane termin, mis on eesti keeles tarvitusele võetud kodanlikul perioodil. Grammatika õpetab, et vältus on hääldamise kestus, järelikult peaks sõnavälde loogiliselt olema sõna hääldamise kestus (nii nagu õpilased esialgu arvavadki). Sõnade *sadamatel, vajutama, kasutama* hääldamine vältab palju kauem kui sõnade *maa, ja, kus, ilm* jt., kuid ometi on pikemad sõnad I, lühemad III vältes. Sellepärast tuleks sõnavälte mõiste grammatikast välja jätta. Selle asemel tuleks tarvitusele võtta sisehäälikute välte mõiste (lühemalt — sisevälde). See on eriti tarvilik sellepärast, et sõnade muutmisel ei ole tarvis vaadelda ainult sõnade pearõhulise silbi välde, vaid sageli ka kaarõhulise silbi välde (*kuninganna, seminari, õnnelikku* jts.).

Arvud ja arvsõnad. Kas on arvu ja arvsõna mõistel erinevust? Eri keeltes on niisugune erinevus olemas: ladina keeles *numerus — numeralia*, vene keeles *число — имя числительное*, saksa keeles *die Zahl — das Zahlwort*, inglise keeles *number — numeral* jne.

Eesti keele grammatika õpikud sellist erinevust ei tunnista. Näit. 8. klassi grammatika õpik konstateerib: «Lihtsõnalisi arvsõnu (kaks, tuhat, kolmas, miljon) nimetatakse lihtarvudeks ja liitsõnalisi ning mitmest sõnast koosnevaid arvsõnu (viissada, seitsekümmend üks, kahesaja kolmas) nimetatakse liit arvu deks».³ Edasi kõneldakse liit arvu de kokku- ja lahkukirjutamisest jne. Kuid lk-1 128 kõneldakse arvsõnade käänamisest, sest arvu de käänamine oleks liiga pentsik. Järgnevas pealkirjas on aga jälle «Liitpõhiarvu käänamine» jne.

¹ H. Jõerand, V. Ordlik, Eesti keele grammatika V kl., Tallinn, 1953, lk. 45.

² A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika VIII kl., Tallinn, 1952, lk. 36.

³ A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika VIII kl., Tallinn, 1952, lk. 126.

Niisamasugune on lugu 5. klassi grammatika õpikus, kus öeldakse: «Arvsõnu on kaht liiki. Põhiarvud (*mitu? kui palju?*). Järgarvud (*mitmes?*) näitavad järjekorda.»⁴

Mõlemas grammatika õpikus tuleks vastavad osad nii ümber töötada, et arvsõna ja arvu mõisted oleksid selgesti eraldatud, nagu on teistes keeltes. Selleks võiks tarvitada mõisteid, nagu: *arvsõna, põhiarvsõna, järgarvsõna, lihtarvsõna, liitarvsõna, mitmesõnaline arvsõna*.

Mõisted, mida ei rakendata grammatiliste reeglite andmiseks. Et grammatika (morfoloogia, süntaks) on reeglite kogu sõnade muutmise ja sõnade ühendamise lauseks, siis selliseid grammatilisi mõisteid ja nende tunnuseid, mille seletamiseks grammatika õpikus kulutatakse ruumi ja aega, kuid hiljem ei kasutata grammatiliste reeglite andmisel, võime lugeda kooliõpikus ülearuseiks. Lähedes sellest põhimõttest võiks vaatluse alla võtta järgnevad küsimused.

a) Laiendamata ja laiendatud lihtlause. Need mõisted on antud niihästi 9. kui ka 7. klassi grammatika õpikus. Esimese õpiku autorid tunnistavad ise, et «enamik lauseid on aga niisugused, milles peale aluse ja öeldise leidub veel teisi lauseliikmeid, mis laiendavad lause pealiikmeiks olevaid sõnu».⁵ Hiljem on laiendamata ja laiendatud lihtlause mõistet kasutatud ainult pealkirjades, mitte aga süntaktiliste reeglite andmiseks. Järelikult on need mõisted ülearused; grammatiliste reeglite andmiseks piisab selles osas lihtlause mõistest. Zemski jt. oma vene keele süntaksis esitavad ainult lihtlause mõiste, mitte tema edasist jaotust.

b) Alusrühm ja öeldisrühm. 9. klassi grammatika õpikus on öeldud: «Aluse juurde kuuluvad sõnad koos alusega moodustavad alusrühma, öeldist laiendavad sõnad koos öeldisega aga öeldisrühma.»⁶ Järgnevad vastavad näited ja lk-l 14 harjutus alus- ja öeldisrühma eraldamiseks. Sellega asi jääbki; kusagil hiljem alus- ja öeldisrühma mõistet pole kasutatud.

c) Sõnaliitude loetelu, mis võivad esineda alusesena. 9. klassi grammatika õpikus lk-l 16 on esitatud aluseks olevate sõnaliitude loetelu, kokku 5 punkti. Seda aga hiljem kusagil reeglite andmiseks ei kasutata. Piisaks sellest, kui (nagu teistegi lauseliikmete puhul) konstateeritaks, et aluseks võivad olla lahutamatud sõnaühendid, ja toodaks vastavaid näiteid.

d) Määruse ja kaudsihitise liigid. 9. klassi grammatika õpikus on antud 9 kaudsihitise ja 10 määruse liiki, 7. klassi grammatikas 8 määruse liiki. Hiljem on grammatiliste reeglite andmiseks kasutatud ainult ajamääruse, kohamääruse ja hulgamääruse mõistef. Vastavalt sellele tuleks loobuda suurest hulgast määruse ja kaudsihitise liikide esitamisest kooliõpikus üksnes nende lauseliikmete teineteisest eraldamise eesmärgil ja nimetada ainult reeglite andmiseks tarvilikke liike. Lauseliikmete eraldamiseks üksteisest leida lihtsamad vahendid, sest nii suurt hulka liike ei suuda õpilased piisavalt omandada.

⁴ H. Jõerand, V. Ordlik, Eesti keele grammatika V kl., Tallinn, 1953, lk. 162.

⁵ A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika IX klassile, Tallinn, 1952, lk. 13.

⁶ Sealsamas.

e) Sidesõnade liigid koond-, rind- ja põimlauses. 9. klassi grammatika õpikus on esitatud lausetes esinevate sidesõnade liigid. Nendega ühes on antud ka juhtumid, kunas üht või teist liiki sidesõna tarvitatakse, näiteks «Ühendavad sidesõnad on *ja, ning, ega*. Nende sidesõnade abil ühendatakse lauseid, mis väljendavad: a) üheaegseid nähtusi või sündmusi. Näit. *Mets mühiseb tuule käes ning mändide ladvad vajuvad ja tõusevad lainetena* jne.; b) üksteisele järgnevat nähtusi või sündmusi. Näit. *Leitnant hüppas sõduri juurde ja mõlemad hakkasid automaatidest vaenlast tulistama*; c) järeldust. Näit. *Ma tõukasin ust ja see avaness*.

Milleks on tarvis anda selliseid kirjeldusi keskkooli grammatika õpikus? See on deskriptiiv-normatiivse teadusliku grammatika, mitte aga kooligrammatika ülesanne. Tuleks kaaluda selliste mõistete ja liigituste väljajätmise küsimust grammatika õpikuist.

II. Grammatiliste kategooriate vahepiirid.

Grammatiliste reeglite andmiseks on vajalik, et kategooriate vahepiirid oleksid selged. Vastasel korral pole reeglist midagi kasu, sest me ei tea, millised keelelised nähtused kuuluvad selle alla, millised mitte. Eesti keele kooligrammatikais aga esitatakse mõningad kategooriad selliselt, et nende vahepiirid pole selged.

Verbid ja substantiivid. Imelik lugu on eesti keele õpikuist *mine-* ja *ja-*liiteliste deverbaalsete substantiividega. Kui loogika õpetab, et A on A (samasuse seadus) ja A ei või olla ühtaegu A ja mitte-A (vasturääkivuse seadus), siis eesti keele grammatika õpikud seda loogika põhitõde ei tunnista.

Nimelt on 8. klassi õpikus lk-l 47 nimisõnade loetelus esitatud ka sõna lugemine. Seesama nimisõna muutub teonimeks, niisiis verbi vormiks lk-l 149. Üldse käsitletakse *ja-* ja *mine-*liitelisi substantiivide verbi vormidena kogu verbi käsitlemise jooksul. 10. klassi õpikus lk-l 14 on aga *-ja* käändsõnaliide, mis «märgib tegijat ja olijat üldises mõttes ning liitub *ma-*tegevusnime tüvele...». «Mõnikord väljendab *-ja* ka elukutset.» Sama raamatu lk-l 16 on antud käändsõnaliitena «tegevust, tegu, tegevuse saadust ja vahendit märkivate liidete» hulgas esimeseks *-mine*, mis «väljendab verbi tegevust nimisõnana ja liitub *ma-*tegevusnime tüvele».

Missugusesse grammatilisse kategooriasse siis lõppude lõpuks kuuluvad *ja-* ja *mine-*liitelised sõnad? Kas on nad verbid või substantiivid? Või on nad ühtaegu mõlemad? See tähendaks, et mõned substantiivid võivad olla verbid ja vastupidi (ses suhtes tuleks siis grammatikat täiendada). Seesama küsimus kerkib 6. klassi grammatika õpiku puhul, kus nimetatud tuletusliidetega (*-mine*, *-ja*) sõnu on käsitletud kord verbi vormidena (lk-l 41), kord liiteliste nimisõnadena (lk-l 100 ja 102). *ja-* ja *mine-*liitelised sõnad on nimisõnad, mitte verbi vormid. Seda näitavad nende tähendus, süntaktiline funktsioon ja liitumine teiste sõnadega. Nende kui nimisõnade iseseisev tähendus avaldub käänete autonoomses tarvitamises. Süntaktiliselt funktsioonilt on nad täiesti nimisõnad (mitte aga verbid või midagi muud), esinedes kõigi iseseisvate lauseliikmetena (alusena, öeldistäitena, sihitisena, määrusena). Kui nad esinevad liitsõnade osana, käiakse nendega ümber kui nimisõnadega, mitte

kui verbi vormidega. Nii on *mine-* ja *ja-*liitelised substantiivid põhisõnadeks niihästi substantiivse kui ka prefiksaal-adverbilise täiendsõna juures (kooliskäimine, möödamineja), kuna verbivormide juures moodustavad liitsõna ainult prefiksaal-adverbid (*möödaminev*, aga *linna minev*). Sellepärast tuleb meie grammatika õpikuis teha parandus: *mine-* ja *ja-*liitelised substantiivid tuleb verbivormide hulgast kustutada.

Sõnaühend, sõnaliit ja liitsõna. Eesti keele süntaksi koolikursusesse on sisse võetud sõnaühendi ja sõnaliidu mõiste. Neid mõisteid peetakse tarvilikuks sõnade grammatiliste seoste määramiseks lauses. Sõnaühendis on «kaks lauseliiget nii sisuliselt kui grammatiliselt seostatud».⁷

Sõnaliiduks nimetatakse seda süntaktilist nähtust, kui mitu sõna moodustavad ühe lauseliikme. Kuid õpikuis pole õnnestunud piiri tõmmata sõnaühendi ja sõnaliidu vahele, sest küsimus pole teaduslikult küllaldaselt läbi uuritud.

9. klassi grammatika õpikus on muuhulgas märgitud, et sõnaliidu moodustavad «arvu märkivad sõnad koos nimisõnaga»⁸, 7. klassi grammatikas — arvsõna + nimisõna. Näidetena on esitatud juhtumid, kus nimisõna on põhjarvsõna nimetava juures osastavas käändes (*kaks poissti, kümme last* jt.). Kuidas on aga lugu sel juhtumil, kui nimisõna ja arvsõna ühilduvad (ilmsesti arvsõna nimisõnaga), nagu: *kahetele poisile, kümnest lapsest*? Veelgi enam: õpik jätab lahtiseks küsimuse, kuidas on lugu, kui nimisõna juurde kuulub järgarvsõna: *tetsele poisile, kümnendale lapsele*? Kuna ka järgarvsõna on «arvu märkiv sõna», tuleb õpperaamatu järgi *tetsele poisile* lugeda sõnaliiduks. Siin on ilmestegi tegemist põhisõna (nimisõna) ja laiendi (täiendi) suhtega (vrd. *sellele poisile, targalt poisilt*). «Pearu pani neljanda sajalise letile», s. t. uue, järgmise sajalise — järgarv ilmestegi täiendiline. Vastavaid näiteid esineb ka 9. klassi õpikus täiendi käsitluses (lk. 37).

Samasugune on lugu ülekantud tähenduses tarvitatud väljendustega. Kus on siin sõnaliidu ja sõnaühendi piir? Näiteks on kindlasti ülekantud tähenduses tarvitatud väljendid, seega sõnaliidud: *tõmbas hinge tagasi, pani nahka, lõi lulli* jt. Millisesse kategooriasse aga kuuluvad sellised väljendid kui: *ta sattus vaimustusse, katsus lugeda, tegi pingutusi, kell 3 päeval* jt.

Edasi tekib küsimus: kui on + öeldistäide moodustab ühe lauseliikme, s. t. öeldise, kas ei tule siis koopulat + öeldistäidet lugeda sõnaliiduks?

Nii on sõnaliit praegu kooliõpikuis ebamäärane, kindlasti piiritlemata mõiste. See puudus tuleb kõrvaldada. Seda on võimalik saavutada sel teel, et sõnaliidu mõistest üldse loobutakse ja piirduakse analüüsitava te ja mitteanalüüsitava te sõnaühendite mõistega või siis esitatakse sõnaliidu juhtumid täpsemalt piiritletuna. Toetudes vene keele grammatika kogemustele võib soovitada esimest teed (vene keele grammatika õpikuis kõneldakse lauseliikmete väljendamisest sõnaühenditega).⁹

⁷ A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika IX klassile, Tallinn, 1952, lk. 9.

⁸ Sealsamas, lk. 12.

⁹ А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев, «Русский язык», часть вторая, Учпедгиз, 1950, lk. 50.

Suuri raskusi on tekitanud ja tekitab praegugi piiri tõmbamine sõnaühendi ja liitsõna vahele, teiste sõnadega — kokku- ja lahkukirjutamise küsimus. Kas kõnelda ja kirjutada: *demokraatia leer* või *demokraatialeer* (vrd. *rahuleer*), *geograafia õpik* või *geograafiaõpik* (vrd. *keeleõpik*), *füüsika kabinet* või *füüsikakabinet*, *viisaastaku plaan* või *viisaastakuplaan*, *90 aastane* või *90-aastane* jne.? Kas neil juhtumel on tegemist sõnaühendiga või liitsõnaga, selles on küsimus.

J. V. Stalin kirjutab oma töös «Marksism ja keeleteaduse küsimused»: «Abstraheerudes üksikust ja konkreetsest nii sõnades kui ka lausetes, võtab grammatika selle üldise, mis on sõnade muutmise ja sõnade lauseteks ühendamise aluseks, ja ehitab sellest grammatika reeglid, grammatika seadused.»¹⁰ Järelikult peaksid eesti keeles reeglid ka liitsõna tekkimise kohta olema kehtivad kõigil sarnastel juhtumitel. Kuid seni pole neid seaduspärasusi suudetud fikseerida, sellepärast esineb reeglites sageli sõna *harilikult* (nii näit. loeme 10. klassi grammatika õpikust: «Kui täiendsõna on mitmuse omastavas, siis kirjutatakse ta põhisõnast harilikult lahku» (lk. 48); «Põhisõnast lahku kirjutatakse harilikult sihitlik täiendsõna...» (lk. 50)).

Liitsõna ja sõnaühendi kategooria vahepiiri ähmasusega seoses on liitsõna metoodiline käsitlus meie kooligrammatikais segane ja süstemaatiline. Kuigi sellele pühendatakse rohkesti ruumi (6. klassi õpikus 30 lk., 10. klassi õpikus 36 lk.), ei saa see tähtis eesti keele grammatika lõik sellise käsitlusviisi juures õpilastele kuidagi selgeks. Põhilised õpikute vead, mis takistavad liitsõna peatüki äraõppimist, on järgmised:

1. Liitumise ja kokku- ning lahkukirjutamise käsitlemine eraldatult. Kui sõnad liituvad, tekib liitsõna, s. t. kaks või rohkem sõna kirjutatakse kokku. Liitumist ja kokkukirjutamist ei saa sellepärast teineteisest eraldada. Kuhu jõutakse sõnade tuletusliku külje ja kokku- ning lahkukirjutamise eraldamise tõttu, nähtub 6. klassi grammatika õpikus liitmäärsõnade kohta antud reeglist: «Kahest sõnast koosnevad määrsõnad (liitmäärsõnad) kirjutatakse kokku.»¹¹ Mis selline reegel õpilasele ütleb! See on *idem per idem*, milles ei tarvitse süüdistada autoreid.

2. Õpikuis kõneldakse algul täiendsõnast ja põhisõnast kui liitsõna osadest, kuid hiljem hakatakse kõnelema juhtumeist, kunas täiendsõna kirjutatakse lahku. See viib õppija segadusse: täiendsõna ja põhisõna peaksid eelnevate definitsioonide põhjal olema liitsõna osad, kuid nüüd äkitselt kirjutatakse lahku! Siin on segi läinud derivatiivsed ja süntaktilised mõisted, mis muidugi ei soodusta liitsõna õpetamist koolis. Selle vea kõrvaldamiseks tuleb mõistet *täiendsõna* tarvitada ainult liitsõna osa kohta: juhul, kui sõnad kirjutatakse lahku, s. t. *modustavad sõnaühendi*, tuleb täiendava sõna kohta tarvitada terminit *tätend* või *laiend*. Ka termin *põhsõna* tuleks liitsõna osa märkimiseks asendada uuega, kuna põhisõna on tarvitusel süntaktilise mõistena.

3. Nominatiivse ja genitiivse liitumise reeglid on ligemalt läbi uurimata; neid esitatakse kooligrammatikais sageli liiga palju, kuid nende vahepiirid pole selged. Näiteks öeldakse 10. klassi grammatikas: «Omas-tavaline liitumine esineb juhtumil, kui täiendsõna iseloomustab põhi-

¹⁰ J. V. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1953, lk. 44—45.

¹¹ V. Ordlik jt., Eesti keele grammatika VI klassile, Tallinn, 1953, lk. 138.

sõnaga väljendatud eseme, olendi või nähtuse liiki ja laadi.»¹² Kuid ka nimetavaline täiendsõna iseloomustab põhisõna liigi ja laadi poolest (raudnael — naelte liik materjali poolest, aedvili — vilja liik kasvukoha poolest jne.), kuna üldse liitnimisõnad on eesti keeles kujunenud üheks vahendiks esemete ja nähtuste liikide väljendamisel.

Liitsõna käsitlust tuleb teaduslikult põhjendada ja kooliõpikuis põhjalikult ümber töötada, tõmmates kindlamad vahepiirid sõnaühendi ja liitsõna vahele.

Lauseliikmete piirid. Selleks et anda «sõnade lauseteks ühendamise reegleid», on meil tarvis süntaktilisi mõisteid, milleks on alus, öeldis, sihitus jt. Need mõisted peavad olema selgesti piiritletud, et me saaksime sõnade lauseteks ühendamise reegleid kahtlusteta ja täpselt rakendada (silmas on peetud kooliõpikuid). Kuidas on selles suhtes lugu eesti keele kooligrammatikatega? Praktiliste kogemuste põhjal võib öelda, et kooligrammatikais ei ole suudetud lauseliikmeid õigesti ja otstarbekohaselt piiritleda. Selle näiteks võib tuua järgmised juhud.

a) Pöördõnaline liitõeldis. Eesti keeles on rida verbe, mis ei esine üksnes öeldisena, vaid on oma tähenduselt niivõrd üldised (tähendades ainult tegevuse algust, tegevusse suhtumist jms.), et nad pole võimelised väljendama predikaati. Seda väljendab nende juurde kuuluv infinitiiv. Sellised verbid on olemas ka teistes keeltes, näit. vene keeles (*стать, начать, мочь, хотеть, уметь* jt.¹³), saksa keeles (*haben, sollen, wollen, mögen, müssen, dürfen, lassen*). Eesti keele grammatika õpikuis selliseid verbe ei ole antud, sellepärast tuleb vastavate definiitsioonide põhjal pöördõnaliselt öeldiseks pidada ainult verbi pöördelist vormi. Näit. lauses *Töö tuleb homseks lõpetada* tuleb öeldiseks pidada *tuleb*, lauses *Ta võib nüüd minna — võib* jne. Kohe kerkib küsimus, millise lauseliikme moodustavad siis nende verbidega seotud ja predikaati väljendavad infinitiivid? Esimeses lauses peetakse infinitiivi *aluseks*, teises sihitiseks! See on ebaloomulik ja keerukas. Tuleb uurida ja piiritleda verbid, mis koos infinitiiviga moodustavad predikaadi, ja anda need grammatikas. Need võiksid esialgu olla kas või järgmised: *hakama, pidama* (ma-infinitiiviga); *saama, võima, tulema* (tähenduses *tarvis olema*) (da-infinitiiviga). Neist kõige sagedamini liitõeldist moodustavaist modaalverbidest piisaks esialgu põhilise formalismi likvideerimiseks, mis esineb praegu eesti keele kooligrammatikais selles küsimuses.

Muide, need verbiühendid on mõnikord lähedased fraasidele (*katus minna, püüdis tulla*).¹⁴

b) Pöördõnaline öeldis ja öeldistäide. Mineviku partitsiip näitab mõnel juhul omadust ja seisundit, ent mitte tegevust; sellepärast tuleb teda pidada predikatiiviks, mitte aga analüütiliseks vormiks, s. t. pöördõnalise öeldise osaks. Näiteid: *Põrandad on pestud. Kartulid on võetud. Lehmad on lüpstud. Lapsed on väsinud.*

Teiselt poolt võib seesama vorm kuuluda pöördõnalise öeldise koos-

¹² A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika X kl., Tallinn, 1952, lk. 38.

¹³ Vt. A. M. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев, Русский язык, часть вторая, Учпедгиз, 1950, lk. 30.

¹⁴ Kogu küsimuse lähemal uurimisel tuleks kasutada Ed. Pälli dissertatsioonitööd «Infinitiiv eesti keeles».

seisu: *Põrandaid oli äsja pestud. Kartuleid on juba võetud. Lehmad on varem lüpstud.*

Kus on siin võimalik tõmmata vahepiiri? Kas ei ole asi üldiselt nii, et laiendita *tud*-partitsiip, mis käib nominatiivi kohta, moodustab harilikult predikatiivi, laiendatud partitsiip aga pöördsonalise öeldise, samuti partitiivi kohta käiv *tud*-partitsiip. Esimesel juhul aluse moodustanud sõna on viimasel juhul sihitiseks (näit. *Puud on saetud. Aga: Puud on äsja saetud* või *Puid on saetud*).

Omaette küsimus on see, mispärast *olema*-verb väljendab *tud*-kesksõna juures arvu ja isegi isikut. Näiteks *Põrandad olid pestud. Sina oled haavatud. Meie oleme huvitatud sellest küsimusest* jne. Siin on ilmselt tegemist *tud*-partitsiibi tarvitamisega omadussõnalises tähenduses, predikatiivina, kusjuures lauses on olemas subjekt, millega koopula kongruerub üldiste reeglite järgi.

c) *Kaudsihitis, määrus ja öeldistäide.* Kaudsihitis oli palju vaieldud küsimuseks eesti keele süntaksi õpetuses. Praegu ei ole muidugi mingit kahtlust, et kaudsihitis kui grammatiline kategooria eksisteerib eesti keeles. Kuid teadusliku käsitluse puudumisel selle küsimuse suhtes tekib terve rida raskusi. Halb on kõigepealt muidugi see, et kaudsihitis tõepoolest ei väljenda sageli mingisugust sihitist, vaid ainult objekti, millega tegevus või olemine on seotud (teistes keeltes on objekti mõiste laiem kui eesti keeles sihitise mõiste).

Mõned juhtumid loetakse traditsiooni põhjal määruseks, kuna lauseliikmete üldiste definitioonide põhjal on tegemist kaudsihitisega. Näited: *Auto sõitis linnast mööda. Auto sõitis majast mööda.*

Ka võrdlus peaks olema kaudsihitis, kui ta näitab objekti, millega võrreldakse. Lauses: *Vend on õest noorem* või *Vend on noorem kui õde* on sõnad *õest* ja *õde* kaudsihitised. Samuti lauses: *Isa saavutas paremaid töönäitajaid kui poeg.* (Vrd. *Isa saavutas pojast paremaid töönäitajaid. Isa on pojast pikem.*)

Määruse ala jääks selleks juhuks, kui võrdlus ei väljenda objekti, vaid olukorda, tingimust jne. Näiteks: *Ta tuli täna varem kui eile. Ütles seda valjemini kui varem.* Kogu küsimus vajab veel teaduslikku uurimist.

Ebaselgeks kujunevad piirid üksikuil juhtudel ka öeldistäite ja määruse vahel. Õpikuis on öeldud: «Öeldistäide ütleb, kes, mis, mis-sugune on alus, ning on seega öeldise tähenduse kandja.»¹⁵ Edasi on märkuses veelkordselt toonitatud: «Öeldistäite tähtsamaks tunnuseks erinevalt sihitisest, kaudsihitisest ja määrusest on see, et olles öeldise olulisemaks osaks, väljendab ta aluse omadust, seisundit või liikikuulust.»¹⁶

Sellest nähtub autorite siiras püüd lauseliikmeid ilmekamalt üksteisest eraldada. Kuid see pole neil täielikult õnnestunud. Kõigepealt kerkitab küsimus, kuidas on öeldistäitega lugu umbisikulise öeldisega lauseis. Näit. *Oldi rõõmus. Tundub vilu. Ollakse õpetajaks* jne. Seda pole õpikus piiritletud. Edasi, näiteis on esitatud üks juhtum, kus öeldistäide näitab omadust tulevikus: *Maja saab suur.* Kuidas on siis lugu lausetega: *Laps saab suureks. Ta jääb õpetajaks. Mees sai vanaks. Ilm läks*

¹⁵ A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika IX kl., Tallinn, 1952, lk. 24.

¹⁶ Sealsamas.

külmaks jne. Kas on siin tegemist öeldistäitega, määruse või kaudsihitisega? Selle kohta õpik vastust ei anna. Seda peaks ligem käsitus teaduslikus grammatikas piiritlema. Sellejuures kujuneb nähtavasti otsustavaks tegusõna pöördelise vormi tähenduslik külg, s. t. asjaolu, kas see on täie tähendusega verb või mitte.

III. Grammatilised reeglid.

Tingituna teadusliku grammatika puudumisest eesti keeles, niisamuti üksikute küsimuste pealiskaudsest käsitlusest, jäävad mõned tähtsad grammatika reeglid õpikus täpsemalt fikseerimata või on fikseeritud ebatäpselt, vaieldavalt.

Käänete tähendusest. Koolidele ettenähtud grammatika õpikuis puuduvad reeglid käänete tarvitamise kohta eri tähenduses, sellepärast ei saa õpilased aimugi ühe ja sellesama käände erinevaist funktsioonidest lauses. See aga oleks eriti tähtis vene keele ja võõrkeelte õppimisel. Nii näiteks kõneldes osastavast käandest peaks andma tema kaks põhilist funktsiooni: tegijate-olijate osa või ebamäärase hulga ja objekti näitamine. Kõneldes alaleütlevast käandest peaks niisamuti esile tooma tema kaks põhilist tähendust: koha näitamine (määruse kääne: *paneb raamatu riiulile*) ja objekti näitamine (kaudsihitise kääne: *annab raamatu õpilasele*). Kuna ainsuse nimetaval ja omastaval on praegu kaks täiesti erinevat tähendust (nimetaval tegija ja objekti näitamine, omastaval — omaja ja objekti näitamine), tuleks eesti keele kooligrammatikais taastada sihitav kääne, mis oleks tähtis süntaksi õppimisel, eriti aga vene keele ja võõrkeelte vastava käände mõistmisel.

Sellepärast et käänete, samuti d- ja i-mitmuse erinevat tähendust esile ei tõsteta, pidades seda kooliõpikuis ülearuseks, on koolidele määratud grammatika õpikuisse sattunud mõned vead.

Eesti keeles on suurel hulgal sisseütlevas kaks vormi, millest üks on tavaliselt määruse, teine kaudsihitise kääne (mis näitab, et kaudsihitise väljendamiseks on eesti keeles isegi vormilised vahendid olemas): *metsa* ja *metsasse*, *jökke* ja *jõesse*, *seminari* ja *seminarisse*, *suhu* ja *suusse*, *maha* ja *maasse* jne. Eesti keele grammatika õpikuis on need vormid esitatud paralleelvormidena, ilma et oleks tähelepanu juhitud nende erinevale tähendusele ning süntaktilisele funktsioonile. Nii esineb õpikuis *seminarisse* e. (s. t. ehk) *seminari*, *teisesse* e. *teise*, *jalasse* e. *jalga*¹⁷ jt.; *suusse* e. *suhu*, *sepassse* e. *seppa*¹⁸ jts. Siin on tegemist teadusliku eksimusega. Lühikesel ja pikal sisseütleva vormil on tähenduslik erinevus, nii et nende vahele ei saa asetada sõna ehk. Sellele erinevusele juhib tähelepanu ka 8. klassi grammatika õpik (lk. 110), ise aga sellest kinni ei pea. Seesama viga esineb ka 5. klassi grammatika õpikus.

Analoogiline küsimus kerkib ka i-mitmuse suhtes. 8. klassi grammatika õpikus on ühendatud vormid *kättesse* e. *kätsisse*, *küüntesse* e. *küüsisse* jt. Selle järgi peaks ka *kätel* ja *kästil*, *küüntes* ja *küüsis* jts. olema ühe ja sama tähendusega, mis aga nii ei ole. Siin tuleks õpikuid parandada.

¹⁷ A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika VIII kl., Tallinn, 1952, lk-d 72, 84, 92.

¹⁸ V. Ordlik, H. Jõerand, L. Teder, Eesti keele grammatika V kl., Tallinn, 1953, lk-d 107, 124.

Perekonnanime de käänamisest. Keeruline ja seni lahendamata küsimus eesti keele grammatikas on perekonnanimede käänamine.

8. klassi õpikus lk. 106 on antud reegel: «Eesti pärisnimed käänduvad nagu vastavad üldnimed. *Kallas* nagu *kallas*, *Põder* nagu *põder*, *Aru-soo* nagu *soo* jne.» Lk-l 107 on märkus: «Kui mõni astmevahelduslik üldnimi on perekonnanimena harvemini esinev, seega võõram, säilitatakse käänamisel selle nimetavaline kuju. Näit.: *Susi* (*Soe*, *Sutt* asemel) *Susi'*, *Susti'*, *Kivirähk* (*Kiviräha* asemel) *Kivirähki*, *Välti* (*Välja* asemel) *Välti* (kelle?) *Välti*, *Kibe* (*Kibeda* asemel) *Kibe*.»

Viimase märkusega on perekonnanimede käänamine antud igäihe isikliku maitse hooleks, sest kui näiteks autorid esitavad üldnimed *susi*, *kivirähk* ja *välti* harvemini esinevate perekonnanimedena, siis võib julgesti öelda, et mõnede teiste arvates sõnad *kallas*, *põder* jts. ei esine perekonnanimena sagedamini. Järelikult tuleks siin anda kindlam reegel, mis piiraks perekonnanimedena tarvitatud astmevahelduslike sõnade liigset tüvemuutust (*Kallas* — *Kalda*, *Sõgel* — *Sõgla* jts.).

Kas ei saaks reeglistada eestikeelsete astmevahelduslike perekonnanimede käänamist järgmiselt:

1. Esmavärtelised 2-silbilised nimetavaga nimed käänduvad astmevahelduseta: *Susi-Susi-Susit*, *Mägi-Mägi-Mägit*, *Sõgel-Sõgeli-Sõgelit*, *Vaher-Vaheri-Vaherit*.

2. Käändeis ei tohi juurde tulla sisekonsonanti, mida nimetavas ei ole (*Kallas-Kallase*, *Ranne-Ranne*, *Helve-Helve'*, küll aga võib nimetavas käändes esinev sisekonsonant astmevahelduse tõttu kaduda: *Kask-Kase*, *Vask-Vase*).

Lauselühendid. Üheks raskusi tekitavaks küsimuseks on lauselühendite käsitlemine. Siin kerkib kaks probleemi: 1) lauselühendite piiri küsimus ja 2) intonatsiooni ja interpunktsiooni küsimus.

Missuguseid süntaktilisi nähtusi pidada lauselühendeiks, missuguseid mitte?

ENSU TA Keele ja Kirjanduse Instituudi teadusliku nõukogu poolt heaks kiidetud eesti keele õpikus 9. klassile on antud lauselühendi definitsioon: «Lauselühend on seega rühm sõnu lauses, mille peasõnaks on harilikult tegusõna käändeline vorm, millega selle rühma teised sõnad on grammatiliselt seotud ja mis sõltuvad temast, kusjuures see sõnarühm esineb tervikuna, moodustades antud lauses laiendatud lauseliikme.»¹⁹ (Veidi pikk ja kohmakas definitsioon.) 7. klassi õpikus on lauselühendit käsitletud, kuid definitsioon puudub.

Definitsiooni järgi peab lauselühend olema sõnarühm, s. t. laiendatud lauseliige. Lausetes *Ta tuli joostes* ja *Ta tuli kürest joostes* on seega üks lauselühendiga lause, teine mitte. Samuti lausetes *Ta läks ära kordagi tagasi vaatamata* ja *Ta läks ära tagasi vaatamata*. Vahetegevmine jääb sel viisil veidi formaalseks. Tuleks leida ilmekamaid tunnuseid lauselühendi ja hariliku lauseliikme vahekorra piiritlemiseks.

Teiselt poolt kerkib küsimus, kas võib pidada lauselühendiks ilmsesti elliptilisi kõrvallauseid. Nimelt sellesamas 9. klassi grammatikas on lk-l 128 esitatud *da*-tegevusnimeliste lauselühenditena elliptilised kõrvallaused (öeldis on välja jäetud): *Pärast tööd istus ta laua taha, et ajalehte lugeda. Et õigeaks ajaks kooli jõuda, kiirendasime sammu* jne.

¹⁹ A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika IX kl., Tallinn, 1952, lk. 124.

Tegelikult pole selliseil lauseil ja sealsamas 2. märkuses esitatud lauseil (*Ta ei tea, kuhu minna*) vormilist erinevust, kuid viimaseid on nimetatud elliptilisteks kõrvallauseteks. Kuna ka esimesed tunduvad ilmesti kõrvallausetena, tuleks neid käsitleda elliptiliste kõrvallausetena, mitte aga lauselühenditena. Otsustav osa on siin sidesõnadel (*et, kui*).

Teine lahtine küsimus on *des-* ja *mata-*lauselühendi eraldamiseks tehtava pausi ja vastava kirjavahemärgi olenevus lauselühendi peasõna asendist oma laiendite suhtes, mitte aga lauselühendi asendist lause algul, keskel või lõpus. Sellele pole grammatika õpikuis mingit tähelepanu juhitud, kuigi see praktikas näikse olevat määrav asjaolu²⁰. Näit. *Oma sõpra külastades kõneles ta palju matkast Krimmi. Külastades oma sõpra, kõneles ta palju... Ta kõneles oma sõpra külastades palju... Ta kõneles, külastades oma sõpra, palju... jne.*

Eriline olukord näib olevat ainult sel juhul, kui lauselühend on aluse ja öeldise vahel, mil ta sarnaneb kiillausega ja sellepärast eraldatakse igal juhul komadega. Näit. *Õpetaja, nähes oma tuttavat, ruttas talle vastu, või Õpetaja, oma tuttavat nähes, ruttas talle vastu.*

Aluse ja öeldise kongruents. Mõned aluse ja öeldise kongruentsi küsimused on täpsemalt piiritlemata. 9. klassi grammatika õpikus on antud reegel: «Kui aluseks on arvsõna koos nimisõnaga, siis on öeldis harilikult mitmuses.»²¹ Sel juhul tekib küsimus juhtumite kohta, millal öeldis ei ole mitmuses. Kas *Laul oli kaks raamatut või olid... Kolm pilti ripub seinal või ripuvad...?*

Isegi mitme aluse puhul kerkib küsimus, kas *kilo leiba ja liter piima maksab kokku 4 rubla või... maksavad...?* Küsimus tuleb läbi uurida ja ligemalt piiritleda.

Sõnade järjekord lauses. See peatükk on üks lauseõpetuse viimastest peatükkidest. Kerkib küsimus, miks me pealkirjas kõneleme sõnade järjekorrast, tegelikult aga esitame reeglid lauseliikmete järjekorra kohta, näit. alus asetseb enne öeldist, omadussõnaline ja omastavas käändes olev nimisõnaline täiend on oma põhisõna ees jne. See on ju üks tähtsamaid lauseõpetuse peatükke, kus antakse sõnade lauseteks ühendamise reegleid süntaktiliste mõistete vahendusel, selleks et võiksime võimalikult täpsemalt oma mõtteid väljendada. Seejuures kasutatakse lauseliikmete mõisteid ja lause koosseisu tundmist, kuna morfoloogiliste mõistete abil ei saa anda sõnade lauseteks ühendamise reegleid. Järelikult tuleks kaaluda selle peatüki pealkirja muutmist, nii et esijoones oleks nimetatud lauseliikmete järjekord.

Selle peatüki alguses tuleks näidata lauseliikmete järjekorra tähtsust keele kui suhtlemisvahendi tarvitamisel. Selleks tuleb tuua näiteid, kuidas lauseliikmete järjekord võib mõtet moondada või hoopis teist mõtet väljendada, kui me soovime. Kõige selle tõttu tuleks reeglid anda täpsemalt piiritletuna, mitte: «Öeldis seisab (pealauses) harilikult aluse ees järgmistel juhtumitel» (sealsamas lk. 153), «Kõrvallause, eriti täiendlause, asetatakse võimalikult oma põhisõna järele» (sealsamas, lk. 154. Minu sõrendused. J. V.), vaid tuleks täpsemalt, konkreet-

²⁰ Üldse on *des-* ja *mata-*lauselühendi interpunktsiooni küsimus meie õpikuis ebamäärane.

²¹ A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika IX klassile, Tallinn, 1952, lk. 30.

semalt väljendada. Nüüd jääb mulje, et harilikult on nii, kuid võib ka teisiti. Millistel juhtumitel on aga teisiti, seda pole öeldud.

Ebakindlaks on muutunud üks aluse ja öeldise inversiooni reeglitest. Selle järgi peab toimuma aluse ja öeldise inversioon, kui pealause algab öeldise laiendiga. Tegelikult aga näeme, et alus asetatakse ikkagi öeldise ette, nagu näiteks 6. klassi grammatika õpikus: *Kui ma küsin, miks ta seda tegi, ta vastas* (lk. 3). Siin on nähtavasti nihkumine sündinud (vene keele mõjul) ja reeglit tuleb revideerida.

Samuti on eesti keeles kehtiv reegel, et genitiivtribuuti ei eraldata oma põhisõnast kõrvallausega. Seda reeglit pole grammatika õpiku vastavas peatükis antud. Sellepärast leiame iga päev ajalehtedest lauseid, kus genitiivtribuut on eraldatud kõrvallausega. Seda täheldame isegi näit. 5. klassi grammatika õpikus (lk. 103): «Näiteks nende sõnade, mida käänatakse nagu *tekk* ja *jalg*, tüüpsõnaks on võetud *sepp*...»

Kõrvallsõna ja infinitiivi asetus on kõikuv. See küsimus pole grammatika õpikuis fikseeritud. Kas ei peaks siiski fikseerima, et infinitiiv on alati enda juurde kuuluva kõrvallsõna järel, kuna pöördelised vormid on kõrvallsõna ees (*tahtis ära minna, läks ära*).

Üldse on reegleid lauseliikmete, sõnade ja lausete järjekorra kohta vähe. Need on esitatud süsteemilt. See kui üks tähtsam süntaksi osa, milles antakse «sõnade lauseteks ühendamise reeglid», tuleks põhjalikult läbi töötada ja anda täpseid reegleid piisaval hulgal.

Kokkuvõte.

Näeme, et eesti keele grammatika õpikuis on terve rida puudusi. Kõigepealt pole grammatilised mõisted täpselt formuleeritud, on ebaotsarbekohased või tarbetud, kuna neid ei saa kasutada sõnade muutmise või sõnade lauseteks ühendamise reeglite andmiseks. Edasi, pole selged grammatiliste kategooriate vahepiirid: osaliselt on segi läinud verbi ja substantiivi, sõnaühendi ja liitsõna, üksikute lauseliikmete (aluse ja öeldise, pöörd- ja käändsõnalise öeldise, öeldistäite ja määruse jt.) piirid. Lõpuks — puuduvad või on ebatäielikult antud mõned grammatilised reeglid (käänete tähenduse, perekonnanimede käänamise, lauselühendite, kongruentsi ja sõnade järjekorra kohta).

See eesti keele grammatika probleemide ülevaade ei pretendeeri muidugi täielikkusele. Autor on teadlik tervest reast küsimustest (sõnaliikide, käänd- ja pöördkondade, nominatiivse ja genitiivse liitumise, grammatika osade paigutuse (tuletus- ja vormiõpetuse suhted) ja teised küsimused), mida ei ole siin esile tõstetud, kuna nende lahendamine ei tundu olevat esmajärgulise tähtsusega.

Tuleb arvestada, et keelelised reeglid ja normid pole mingid muutumatud, püsivad, igavesed kategooriad, vaid muutuvad ühes ühiskonna arenemisega. Eriti on see arenemine märgatav praegu, mil revolutsioonilise pöörde tõttu meie elus on keelde tulnud terve rida uusi keelendeid ja tekkinud kõikumisi vanade keelendite tarvitamises. Selline kõikumine on ühelt poolt loomulik nähtus, teiselt poolt raskendab see kirjakeele tarvitamist. Sellepärast tuleb püüda keeleliste normide ja reeglite täpsema fikseerimise poole.

Eesti kirjakeele mõistete ja reeglite edasiseks kindlustamiseks tuleb üha rohkem uurida kirjakeele aluseks olevaid murdeid ja üldrahalikku kõnekeelt ning kirjakeelt ennast, et selle põhjal koostada eesti kirjakeele teaduslik grammatika. Selles suhtes on Eesti NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituut juba palju ära teinud, kuid suurem töö seisab veel ees: teadusliku grammatika koostamine. Selleks tuleb teaduslikul alal tööta-jaile anda veelgi suuremal arvul teemasid eesti keele grammatika probleemide lahendamiseks, mis otseselt kaasa aitab eesti rahvusliku kirja-keele õitsengu saavutamiseks.

О работе по картинкам.

А. ИЙЕСААР.

Главная задача обучения русскому языку в эстонских школах — научить детей практически пользоваться русским языком, прививать им навыки устной и письменной речи. Занятия по развитию речи должны входить во все разделы работы по русскому языку и увязываться с чтением, письмом, словарной работой и грамматикой. Нерусские учащиеся должны прежде всего овладеть словарным составом русского языка, являющимся «строительным материалом для языка», как учит И. В. Сталин. Делу обогащения русского словарного запаса учащихся должны способствовать все виды работ по развитию речи, в том числе и работа по картине. Картины вносят большое оживление в работу, расширяют запас активных слов и фраз учащихся по русскому языку.

Преимущество работы над словарем, проводимой в связи с картинками, состоит в наглядности. При работе с картиной в большинстве случаев отпадает необходимость в объяснении значений слов при помощи перевода. О воздействии картин говорит замечательный педагог К. Д. Ушинский: «Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным словам и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов — и ребенок усвоит их налету.»

Учащиеся, приступая к работе по картинкам, уже имеют некоторый словарный запас, полученный в процессе работы по учебникам. В словарном запасе учащихся имеются «активные» слова, которые дети понимают и употребляют в своей речи, и «пассивные» слова, которые дети понимают, когда встречаются при чтении, но в своей речи не употребляют. Задачей работы по развитию речи при помощи картины является закрепление активного словаря учащихся практикой употребления слов в речи.

В имеющихся у нас школьных учебниках можно найти много слов, подходящих к тематике той или иной картины, например: *рожь, пшеница, молотилка, зерно* — к картине «Молотьба хлеба» С. С. Филипп-

пова. Учитель может дать задание учащимся составить словарь знакомых слов по картине: сначала дети называют или записывают только названия предметов, потом названия действий и качеств. Учащиеся могут записывать слова по группам, например: слова, связанные с железной дорогой, с работами на поле, в огороде и т. д. При разборе каждой картины учитель должен наметить, какие новые слова ученики должны усвоить по данной картине и соответственно ставить вопросы: «Что видно на реке?», «Кто стоит на берегу?», «Что делают дети у реки?». Повторив предварительно словарь данной картины, учитель переходит к составлению предложений, к формулировке подписей и заглавий картин простыми предложениями, например: «Дети катаются с горы», «Пионеры помогают убирать урожай» и т. д.

По своему содержанию картины могут быть описательного и фабульного характера. Картины описательного характера обычно можно использовать для грамматических заданий, например, пейзаж может быть использован при изучении существительных и прилагательных; к существительным присоединяются прилагательные, согласованные в роде: *высокий дуб, глубокая река, глубокий пруд* и т. д. Выписываются в столбики существительные, обозначающие одушевленные и неодушевленные предметы, существительные по родам и числам. По каждой картине можно дать задания учащимся (употребление существительных с предлогами): *пионеры находятся на берегу, в лесу, стоят у берёзы* и т. д. Работа по картинам даёт возможность практически усвоить все типы предложений, распространить предложения путём добавления слов, отвечающих на вопросы: какой? какая? какое? у кого? для кого? откуда? зачем? и т. д. При прохождении раздела «дополнение» выписать предложения с прямыми дополнениями. Например, *колхозники сгребают сено, пионеры собирают колосья, несут воду, молотят зерно* и т. д. Разбор почти каждой картины может быть связан с изучением какого-либо раздела грамматики.

Наиболее сложным видом работы по картине считается беседа по содержанию одной картины или по целой серии картин фабульного характера. Учителю надо стремиться вести беседу по картине бодро, живо, по возможности используя имеющийся у детей запас русских слов. Ход работы по каждой картине может быть примерно следующий: 1) подготовительная работа, 2) рассматривание картины, 3) беседа по картине, 4) работа над словарем, 5) составление предложений, 6) составление связных рассказов.

Прежде чем приступить к беседе по содержанию картины, учитель проводит предварительную подготовку, в которой при помощи вопросов приводит к восприятию содержания картины. Иногда можно для подготовки к работе по картине использовать какую-нибудь статью или рассказ, например, к картине «В пионерском лагере» задаются следующие наводящие вопросы: «Где вы проводили лето?», «Кто из вас был в пионерском лагере?», «Что вы там делали?» и т. п.

Учитель должен дать возможность учащимся рассмотреть картину в течение 2—3 минут. Затем следует беседа, задачей которой является раскрытие содержания картины. Чтобы беседа по картине дала желательные результаты, учитель должен к ней тщательно подготовиться: он должен себе уяснить, какие новые слова и речевые навыки учащиеся должны приобрести в процессе работы над данной картиной и какими вопросами подвести учащихся к пониманию содержания кар-

тины. Вопросы должны быть содержательными и строго последовательными и вызывать учащихся на размышления по поводу того или иного явления по сюжету картины.

Чтобы беседа возбудила мысль учащихся, целесообразно задавать вопросы: «Почему?», «Зачем?», «Из чего это видно?», «Когда происходит действие?», «Кто изображён на картине?», «Что они делают?», «О чём они говорят?». Действующим лицам можно давать имена для большего оживления беседы. Чтобы возбудить творческую мысль учащихся, нужно ставить вопросы: «Что предшествовало данному эпизоду (или событию)?», «Что будет потом?». Беседу можно провести по картине в целом или по отдельным частям. Например, по картине «В пионерском лагере» одни учащиеся рассказывают о детях, которые купаются, другие — описывают природу, речку, солнце и т. п. Затем рассказы по отдельным частям картины сводятся в единый связный рассказ по всей картине в целом.

Занятия по картине должны увязываться с воспитательной работой, по осуществлению идейно-политического воспитания детей. Так, при разборе серии картин С. С. Филиппова «Пионеры помогают убирать урожай», «Молотья хлеба», «Постройка дома» учитель ведёт беседу о труде советского человека. Разбором картин, изображающих жизнь и труд колхозников, облегчённый применением современных технически усовершенствованных машин, прививается учащимся любовь к сельскохозяйственному труду. Беседа о труде советского человека сводится к тому, как за труд советские люди получают высокие награды. Многие из них являются Героями Социалистического Труда.

Беседу по картине нужно вести по плану, который может быть составлен заранее или составляется коллективно под руководством учителя. Планом могут служить вопросы, заданные учителем в строгой последовательности по содержанию картины. Сначала к пересказу сюжета картины привлекаются более сильные ученики, а затем — слабые. Для разнообразия работы учитель может дать составить рассказ от лица одного из участников, изображенного на картине.

Во время беседы по картине учитель обязан следить за правильностью каждого ответа по построению фразы и по произношению отдельных слов. В занятиях по картине все учащиеся должны принимать активное участие, учитель должен вовлекать в работу «молчальников», которые обычно любят отмалчиваться на уроках.

В существующих учебниках по русскому языку для V—VII кл. нет таких картин, которые имеются в школах, например, серии картин С. С. Филиппова (для нерусских школ), проф. В. М. Чистякова, В. Г. Полякова, и это затрудняет в некоторой степени успешную работу по разбору содержания картины, потому что нет увязки с учебником. В качестве примера по работе над картиной с повествовательным сюжетом можно привести картину Маковского «Дети, бегущие от грозы» (М. Соколова, Г. Тукумцев. Учебник для VII кл.). Перед тем как приступить к беседе по содержанию данной картины, для вступления проводится беседа о грозе: 1. Каков воздух перед грозой? (Душен, тяжёл). 2. Какие изменения происходят в небе? (Покрывается тучами. Какими?) 3. Как себя ведут животные? Как себя ведут птицы? 4. Как себя чувствуют люди?

План рассматривания картины: 1. В какое время года это происходит? 2. Что мы видим на первом плане? 3. Кого несет девочка?

(Дать ей имя). 4. Из чего можно заключить, что девочка ходила в лес за грибами? 5. Какое чувство волнует детей? (Страх, испуг). 6. Чего боятся дети? 7. Какие признаки грозы мы наблюдаем в природе? (Небо, воздух, деревья, кусты, лес). 8. Откуда идут дети? Куда они спешат? 9. Почему посадила девочка своего брата на спину? 10. Почему она взяла брата с собой, а не оставила его дома? 11. Что может с ним теперь случиться?

По следующему плану-вопроснику составляется связный рассказ: 1. Какой был день? 2. Откуда шли дети? 3. Что они собирали в лесу? 4. Что они заметили на небе? 5. Куда они заторопились? 6. Как изменилось небо, пока они бежали домой? 7. Где они были, когда блеснула молния? 8. Успели ли они добежать до дома?

Словарь к картине: 1. *Гроза, буря, гром, молния, дождь, град.* 2. *Гремит, гудит, раздаётся (гром).* 3. *Несётся, плывёт (туча).* 4. *Поднялся ветер, ветер разметал волосы у девочки.*

По этой же картине можно составить рассказ от лица девочки.

В V, VI и VII классах заключительным моментом в работе по картине иногда является письменное сочинение по картине или же по поводу картины. Сначала проводится словарная работа, учащиеся заносят новые слова в словарики, записываются вопросы, на которые учащиеся дают ответы в последовательном порядке. Связное письменное изложение содержания картины с творческим дополнением предшествующего и последующего моментов эпизода, изображенного на картине, является одним из лучших видов работы по развитию письменной речи. Работа по картине чрезвычайно интересна для детей. С картиной приходит в класс жизнь, бодрое настроение детей, желание что-то сказать по поводу картины.

Желательно было бы, чтобы наши учителя по возможности больше пользовались картинами, чтобы работа по картине увязывалась с другими видами работы по русскому языку, в особенности с работой по учебнику. В таком случае картина будет способствовать расширению и обогащению активного запаса словаря нерусских учащихся и «развяхет» им язык.

SISUKORD

Juhtkiri. Tihedamaks koostöö kooli ja kodu vahel	65
L. Hallop. N. K. Krupskaja töid uuesti läbi lugedes	70
K. Ossipov. Vene esiktrükkal Ivan Fjodorov	76
. Opilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste jooksev kontrollimine	85
S. Florinski. Gribojedovi komöödia «Häda mõistuse pärast» käsitlemisest	103
J. Valgma. Eesti keele kooligrammatika probleeme	112
A. Иыесаар. О работе по картинкам	124

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Теснее связь школы с семьей	65
Л. Халлоп. Вновь перечитывая произведения Н. К. Крупской	70
К. Осипов. Русский первопечатник Иван Федоров	76
. Текущая проверка знаний, умений и навыков учащихся	85
С. Флоринский. Изучение комедии Грибсеедова «Горе от ума»	103
Ю. Валгма. Проблемы школьной грамматики эстонского языка	112
А. Иыесаар. О работе по картинкам	124

Toimetuse kolleegium: R. Meriloo (toimetaja), J. Tohver, A. Valsiner, R. Kalling, M. Salum, M. Leitsalu.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 307-96. Ladumisele antud 25. I 1954. Trükkimisele antud 10. II 1954. Trükiarv 3810. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,74. MB-04894. Tellimise nr. 139. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

На эстонском языке.

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.



2m54

35

2463

Rbl. 5.—

19765

2)