

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

8

1954



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII AASTAKAIK

NR. 8

AUGUST

1954

Vastutusrikkaid ülesandeid eeloleval õppeaastal.

SUNDEKSEMPLAR

Nõukogudemaa koolid seisavad varsti uue õppeaasta lävel: veel kümme-kondd päeva ja taas avanevad kümnete tuhandete koolide uksed, et vastu võtta puhunud ja kosunud, värskete muljetega rikkastunud Nõukogudemaa koolinoorsugu — meie ühiskonna tulevikku, meie maa ajaalooliste edusammude jätkajaid, kommunismi helge hoone uute korruste tulevase ehitajaid.

Eelolev õppeaasta toob Nõukogudemaa üldhariduslikele koolidele mitmeid uudusi, märgime siinkohal eelkõige lahuskooli kõrvaleheitmist ja taas ühiskooli teele siirdumist.

Nagu teada, asuti lahuskooli teele Suure Isamaasõja ajal — 1943. aastal. Seda sammu põhjendati mõningate erinevustega tütarlaste ja poiste kehalises ning vaimses arenemises, samuti mõningate erinevustega tütarlaste ja poiste kehalistes ja vaimsetes eeldustes ning huvides.

Muidugi ei saanud lahusõppetööd korraldada kaugeltki kõigis üldhariduslikes koolides, vaid üksnes suuremais linnades, kus oli palju koole. Meie vabariigis puudutas see samm peamiselt Tallinna ja Tartut ning mõningal määral ka Viljandit ja Pärnut.

Õige varsti hakkas selguma, et lahuskooli kasuks toodud argumentid olid nõrgalt põhjendatud, et nimetamisväärsed erinevusi tütarlaste ja poiste kehalises ning vaimses arenemises nagu ka tütarlaste ja poiste kehalistes ning vaimsetes eeldustes ja huvides pole, mistõttu puudub mõistlik põhjendus ka õppe- ja kasvatustöö korraldamiseks lahuspoistele ja tüdrukutele.

Pealegi näitasid kogemused, et õpilaskollektiivid lahuskoolides ei kujunenudki nii mitmekülgeteks ja harmoonilisteks, nagu seda esialgu arvati, vaid et lahuskoolide õpilaskollektiivid olid sageli sootus vaesemad, ühekülgsamad ja poolikumad kui ühiskoolides.

Ka ei saadud arvestamata jätta naisuguseid tõiseid asjaolusid, et kodudes kasvatatakse poeg- ja tütarlapsi koos, mitte lahus, ja et muudes õppeasutustes (tehnikumides, ülikoolides) õpivad samuti noormehed ja neid ühiselt. Kui siinkohal meenutada ka seda, et elus töötavad Nõukogudemaa noormehed ja neid, mehed ja naised kõrvuti, õlg õla kõrval, mitte lahus, siis saab veelgi mõistetavamaks, et lahuskooli kasuks pole õigupoolest võimalik veenvaid argumente ette tuua, kui silmas pidada nõukogude ühiskonna tingimusi, kus mees ja naine töötavad ja võitlevad ühiselt suure ühise eesmärgi — kommunismi ülesehitamise nimel.

Neil asjaoludel, arvesse võttes lastevanemate ja õpetajate arvamusi ning soove, andiski Nõukogude valitsus määruse siirduda juba sel õppeaastal ühiskoolile, mees- ja naisõpilaste ühisele õpetamisele ning kasvatamisele, alates I klassist kuni X klassini, kusjuures XI klassid töötavad sel õppeaastal veel lahusklassidena seal, kus olid senini lahuskoolid.

Nagu juba ülaltoodust selgus, puudub kõnealune määrus meie vabariigis peamiselt Tallinna ja Tartu lahuskoole, ent mõningal määral ka üht Pärnu kooli, kuna kõikjal mujal meie vabariigis töötasid peaaegu alati üksnes ühiskoolid.

-08886-

Ühiskoolile siirdumine on tõsine pedagoogiline küsimus, mille mõningailgi momentidel on vaja allpool peatuda.

Lahuskoolide kujundamine ühiskoolideks on paratamatult seotud sellega, et senised klasside koosseisud muutuvad oluliselt: seal, kus olid ainult tüdrukud, on neist nüüd järele jäänud umbes pooled, kuna lahkunute asemele on tulnud mõne teise kooli meesõpilased; ja vastupidi: seal, kus olid ainult poisid, on neist omakorda umbes pooled siirdunud lähedal asuva endise tütarlastekooli vastavasse klassi, kust asemele on tulnud ligilähedalt samapalju tüdrukuid. Klasside koosseisu nii olulise muutumisega seoses, kui pealegi silmas pidada, et seniste lahusklasside asemel on meil nüüd tegemist segaklassidega, tüdrukute ja poistega, kes pärinevad eri koolidest, ei saa jääda püsima senised klassikollektiivid, ka mitte senised koolikollektiivid, vaid need tuleb õppe-kasvatustöö protsessis luua, täpsemalt: kahe eri kooli kollektiivide osad tuleb ühte sulatada, mille tulemusena kujunevad uued klassikollektiivid, uus koolikollektiiv.

Arvame, et see on üldse tõsisemaid, kui mitte tõsisem pedagoogiline probleem, mis ühiskoolile siirdumise puhul tuleb vastavate koolide pedagoogidel lahendada.

A. S. Makarenko kogemustest on teada, kui tõsiselt suhtus ta uue kollektiivi loomise ülesandeses seoses Kurjažisse kolimisega. Mäletavasti pidas ta vajalikuks koos mitmete oma kommunaaridega enne kohale sõita, et uusi kasvandikke igakülgselt tundma õppida. Pole kahtlust, et niisuguse ettevalmistuseta oleks olnud raske tagada edu uue eluvõimelise kollektiivi loomise vastusrikkas töös.

Kui tutvuda sellega, kuidas meil pedagoogid teevad ettevalmistusi uute kollektiivide kasvatamiseks, siis paneme tähele, et see piirneb harilikult õpilaste nimekirjade koostamisega, mille puhul peetakse silmas, et õppeedukuse, sealhulgas ka käitumise poolest tugevamad kui ka nõrgemad õpilased jaotuksid võimalikult ühtlaselt klasside vahel, et tüdrukuid ja poisse oleks klassides võimalikult ühepalju jne. Lisaks sellele tutvatakse vahel ka uute õpilaste toimikutega.

Muidugi on kõike seda vaja teha, kuid selle kõrval ei tohi unustada otseselt tutvumist selle kooliga, kus uued õpilased senini õppisid. Missugune pedagoogiline õhkkond on selles koolis, missugune nõudlikkuse tase, missugune pedagoogiline mõjustamise abinõude gamma on selles koolis — need ja teised taolised küsimused ei tohi jääda unarusse, kui tahetakse teadlikult ja kaalutletult asuda

uute kollektiivide loomisele, kui tahetakse vältida luhtumisi ja ebaõnnestumisi selles töös.

Ja need luhtumised ning ebaõnnestumised ei tarvitse seisneda üksnes selles, et uute õpilaste suhtes ei osata leida algul õiget pedagoogilist tooni, vaid ka selles, et klassi kummastki poolest ei kujune ühtset kollektiivi, vaid kumbki osa säilitab teatud isoleerituse ja sulatuse, elades edasi omaette rühmitusena.

Mõlemad tagajärjed on pedagoogiliselt väga ebasoovitavad, mis avaldavad eitavaid mõju niihästi õpilaste käitumisele kui ka õppimisele. Neid on vaja tingimata ära hoida.

Vastavalt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi otsusele kohustusliku keskhariduse järkjärgulise teostamise ja polütehnilise õppetööle ülemineku kohta on käesoleva õppeaasta õppeplaanis ja -programmides tehtud uusi muudatusi ja täiendusi, mille üldiseks eesmärgiks on parandada Nõukogudemaa üldharidusliku kooli õppe-kasvatustöö taset, saavutada seda, et meie üldhariduslikud koolid valmistaksid meie noorsugu paremini ette aihästi tegelikule elule kui ka kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks.

Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt väljaantud programmides ja õpikutes, samuti ka vastavates ringkirjades, mis on ajakirjanduses avaldatud, on üksikasjaliselt ära näidatud nende muudatuste ning täienduste konkreetne sisu. Seepärast pole siinkohal vajalik ega ruumipuudusel võimalikki kõike seda refereerida. Seda vajalikumaks peame allpool ära märkida seda üldist suunda, mis kõiki neid muudatusi ja täiendusi punase joonena ühendab.

Vanade programmide ja õpikute väga tõsiseks paheks oli teatavasti see, et nad sisaldasid liiga palju õppematerjali, kusjuures selle materjali sisu, ent ka käsitlus õpikuis ei vastanud pahatihti antud vanuses õpilaste eale. Kõik see põhjustas õpilaste ülekoormamist õppetööga, mis ei saanud jätta avaldamata eitavaid mõju õpilaste kehalisele ja vaimsele arenemisele. Sellele lisaks oli teoreetiliste teadmiste seos praktiliste oskuste ja vilumustega liiga nõrk, mille tõttu üldhariduslik kool lahendas puudulikult ülesannet valmistada õpilasi elule ette.

Õppeprogrammide mainitud puuduste kõrvaldamiseks on real juhtumeil õppematerjali mahtu vähendatud, nagu näiteks IV klassis loodusõpetuses, ajaloo ja geograafias, või on programmist välja jäetud või järgmisse klassi üle viidud teemad, mis antud klassi õpilastele pole jõukohased. Viimati mainitud kriteeriumidest on näiteks juhindatud teema

„Riigi ja õiguse üldmõiste“ väljajätmisel VII klassi programmist NSV Liidu Konsultatsioonialal ja teema „Teravnurga tritomeetrilised funktsioonid“ üleviimisel VIII klassi kursusest IX klassi kursusse.

Peale selle peegeldavad õppeplaanis ja -programmides tehtud muudatused ning täiendused selgesti püüdu muuta õppe-materjal elulisemaks, anda õpilastele koos teadmistega ka oskusi ja vilumusi, mis on vajalikud edaspidi igapäevases elus ja töös, ent ka uute teadmiste ja oskuste omandamisel järgnevates õppe-astmetes.

Sellega seoses köidab iga pedagoogi tähelepanu eelkõige käsitöö kui õppe-aine õiguste taastamine I—IV klassi õppeprogrammides ja õppe-katseaias ning vastavalt sisustatud töökodades sooritavate kohustuslike tööde sissevõtmine V ja VI klassi õppeprogrammidesse.

Pole kahtlust, et nende muudatustega õppeplaanis ja -programmides suurendatakse üldhariduslike koolide töös neid elemente, millede kaudu tootetakse õppe-kasvatustöö polütehnikseerimist, selle seostamist ühiskondlikult kasuliku tööga üldse, sealhulgas ka tootmistööga.

Siinkohal pole vajadust pikemalt peatuda nende muudatuste vajalikkusel, elulisusel ja positiivsusel. Seda õigustatum on küsimus, kuidas on meie vabariigis lood nende muudatuste praktilise elluviimise eelduste ja tingimustega.

Peab otsekohe ütleva, et I—IV klassi käsitöö suhtes ja V ning VI klassile töökodades töö organiseerimise osas on tingimused ja eeldused väga tagasihoidlikud. Ja seda eelkõige õppejõudude osas, sest teadupärast ei anna meie vabariigi pedagoogilised õppeasutused oma lõpetajale tänase päevani kõige elementaarsematki ettevalmistust sel alal. See on kahtlemata väga häiriv lünk õpetajate ettevalmistusasutuste töös, mis tuleb kohe-selt kõrvaldada.

Kuid pedagoogiliste õppeasutuste töö vastav parandamine ei saa loomulikult omada tagasiulatavat mõju. Seepärast tuleb vabariigi haridusorganitel, sealhulgas eriti Eesti NSV Haridusministeeriumil astuda viivitamatult praktilisi samme nooremate klasside õpetajate ettevalmistuse vastavaks täiendamiseks juba sel õppeaastal.

Arvame, et mõnepäevane praktikum enne õppetöö algust, augustikuu nõupidamiste aegu tuleks asjale suureks kasuks. Edaspidi, õppetöö kestel, näib olevat otstarbekohane korraldada seda tööd algklasside õpetajate aineseksioonide kaudu. Küllaltki avarad võimalused oma ettevalmistust täiendada juba algaval õppeaastal on muidugi linnakoolide vastavate klasside õpetajail, mida pedagoog-

gilised kabinetid, ent ka Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ei peaks arvestamata jätma.

Eelolevaks suvevaheajaks tuleb aga välja töötada vastavate kursuste üksik-asjaline programm ja teha varakult vajalikud ettevalmistused, sealhulgas ka kogenud õppejõudude leidmiseks.

Kuid käsitöö I—IV klassis ja töö organiseerimine töökojas V ja VI klassis eeldavad vastava materiaalse baasi olemasolu. Käsitöö puhul algklassides on seda materiaalselt baasi muidugi suhteliselt hõlpus organiseerida, sest siin tulevad kõneste niisugused materjalid, nagu seda on värvilised paberid ja värviline kartong, papp, niin, laastud (ka värvilised), öled, pajuviitsad, traat, plekk jms., milledest mitmeid saavad lapsed juba kodund kaasa tuua. Kuid Eesti NSV Haridusministeeriumi kohus on energilisi samme astuda, et vabariigi kaubandusvõrgus oleks üle kogu maa saadaval ka näiteks värvilisi pabereid, kartongi ja pappi.

Sootu komplitseeritum on õppetöökodade sisustamine V ja VI klassi jaoks. Senistest kogemustest on teada, et mõnigi kool on omal algatusel, ent sageli ka tubli šefi toetusel mõne tööriista soetanud ja vastava töökojagi sisustanud, nagu seda teame näiteks Viljandi I ja II Keskkooli, ent samuti mitmete teiste meie vabariigi koolide kohta. Kuid sageli piisab neist tööriistadest ja töökojastki vaid klassivälise töö tagasihoidlikeks ülesanneteks. Nüüd on aga vaja nende klasside kõigile õpilastele anda oskusi ja vilumusi mõnede lihtsamate tööriistade ja masinate käsitsemiseks. On ilma pike-mata selge, et selle ülesande lahendamiseks ei piisa alati kooli ja ka šefi heast tahtest, vaid on vaja haridusorganite otsustavat praktilist abi.

Samuti on selge, et V ja VI klassi vastavate õppejõudude ettevalmistuse täiendamine nõuab sootu rohkem aega ja pingutusi. Kuid see töö on vajalik ja selle sooritamisele asumiseks ei saa päevagi viivitada, kui tahetakse, et õppeplaani vastavad nõuded ei jääks õhku rippuma, vaid leiaksid juba tänava võimalikult ulatuslikku elluviimist meie noorsoo kasvatamise ja elule ettevalmistamise tõhus-tamise nimel.

Pole kahtlust, et kool, õpetajad ja lastevanemad suhtuvad õppeplaani ja -programmide kõnealustesse muudatustesse suure poolehoiuga ja teevad omalt poolt kõik, et uuele õppeainele kindlustada edu juba algaval kooliaastal.

Nagu kõigest ülaltoodust näha, on käesoleva õppeaasta õppeplaanis astatud tõsi-olemaid praktilisi samme tööoskuste suunas vaid üldharidusliku kooli nooremate

klasside osas. Aga kas vanemais klassides polegi vaja õpilaste praktilist ettevalmistust tõhustada, kas neist oskuste ja vilumuste algeist, mis nad omandavad esimesel kuuel õppeaastal, piisab ka vanemais klassides? Tarvitseb vaid taolised küsimused üles seada, kui on selge, et vanemate klasside suhtes vajab küsimus samuti mõningat esialgsetki edasinihutamist.

Mis puutub kõigile V ja VI klasside õpilastele süstemaatilise töö organiseerimisse õppe-katseaedades, siis on sel alal eeldused ja tingimused sootu paremad ja seda niihästi õppejõudude ettevalmistuse kui ka vastava materiaalse baasi — nõuetekohaste õppe-katseaedade näol.

Meie vabariigi üldhariduslike koolide õppe-katseaedade alal tehtud tööst annab tunnistust juba see fakt, et kümnekond kooli, nende hulgas näiteks Tallinna 22. Keskkool, Vastseliina rajooni Pugola Seitsmeklassiline Kool, Riisipere Laste-kodu, Viljandi Pedagoogiline Kool jt., said õiguse esineda oma saavutustega hiljuti avatud Üleliidulisel Põllumajandusnäitusel.

Need saavutused, mis kõnelevad väga paljude meie vabariigi koolide ja eeskätt vastavate õpetajate tublist ning täielikku tunnistust väärivast tööst, ei tohi siiski varjata meie silmade eest puudusi, mis sel alal esinevad, ja järjekordseid ülesandeid, mis ootavad lahendamist.

Nagu teada, on siiski veel arvukalt koole, kus õppe-katseaed on kas liiga väike, nagu näiteks Pärnu III Keskkoolil (ca 1000 m²), või seda polegi veel rajatud, nagu näiteks Põlva rajooni Mooste Seitsmeklassiline Koolil, ja seda niisuguse veidra asjaolu tõttu, et nimetatud kool asub sovhoosi territooriumil ja viimane pole nõus koolile selleks otstarbeks jalatäitki maad lubama. Peab lootma, et nüüd, millal õpilastele töö organiseerimine õppe-katseaias on iga kooli otseks kohustuseks, suudetakse ka Mooste sovhoosi juhtkonna isevärki tõrkumisest jagu saada, mille tulemusena Mooste Seitsmeklassiline Kool saaks juba sel sügisel asuda nõuetekohase õppe-katseaia rajamisele.

Tähelepanekud meie vabariigi kooliaedade senisest tööst näitavad, et mõnel pool kiputakse liialdama liikide ja eriti sortide rohkusega, mida mõned haridusosakonnad peavad koguni positiivseks tendentsiks. Nii näiteks on teada, et Pärnu II Lydia Koidula nimelise Keskkooli õppe-katseaia süstemaatika osakonnas on tervenisti 168 eri liiki, kusjuures tomateid on nimetatud aias 22 sorti, herneid 24 sorti, kapsaid 39 sorti, nisu 31 sorti, otra 33 sorti ja kaera 32 sorti. Kont-rast muutub veelgi teravamaks, kui siin-

kohal meenutame, et VI klassi õppeprogrammis on vähendatud käsitlemisele kuuluvate põllumajanduslike kultuuride arvu (on ette nähtud vaid viie tähtsama kultuuri käsitlemine).

Et üldharidusliku kooli eesmärgiks pole võimalikult kõike õpetada, vaid põhilisi teadmisi ja oskusi kindlasti kätte õpetada, siis on hõlpus veenduda, et ka kooliaia sisustamisel tuleb sellest üldisest kriteeriumist juhinduda.

Selle kõrval tähelepaneme meie vabariigi kooliaedade sisustamise praktikas taotlust täiendada õppe-katseaia osa (kitsamas mõttes) nn. tulundusaia osaga, kuhu on istutatud või kuhu kavatsetakse istutada suuremal arvul marjapõõsaid ja viljapuid, ent kus kasvatatakse ka suuremal hulgal köögivilja. Nii näiteks on teada, et Pärnu linna üldhariduslike koolide ja lasteasutuste aedadesse istutati tänavu kevadel üle 500 noore viljapuu ja Viljandi rajooni kooliaedadesse vähemalt 300 viljapuu ja niisama palju marjapõõsaid, kusjuures ainuüksi Holstre Seitsmeklassilise Kooli aias kasvab 90 viljapuu.

Arvame, et pedagoogilisest seisukohast see on täiesti positiivne ja eluline tendents, mis võimaldab suurendada põllumajandusliku tootmistöö elemente üldhariduslike koolide õppe-katsealustöös.

Nagu juba eespool osutasime, taotlevad õppeplaanis ja -programmides tehtud muudatused väga tähtsat üldisemat eesmärki, mis seisab Nõukogudema koolide ees — tõhustada kommunistlikku kasvatustööd koolides. Sellega seoses on väga arusaadav, et ka augustikuu nõupidamiste keskseks teemaks on kasvatustöö küsimused selle sõna otseesmas tähenduses.

Igaüks, kes meie vabariigi üldhariduslike koolide tööd tähelepanelikumalt jälgis, pidi jõudma järeldusele, et kasvatustöö küsimused otseesmas ja kitsamas tähenduses olid jäänud tagaplaanile, et koolide ja õpetajate tööd hinnati esijoonel õppeedukuse keskmiste protsent-arvude alusel, kusjuures väga sageli haridusorganid ei tundnud peaaegu mingit huvi selle vastu, missugune on koolides tehtav töö sisuliselt, missugune kasvatustöö tase peitub nende, sageli väliselt väga „eeskujulike“ protsentarvude taga.

Taoline vildakas ühekülgus ei kandnud ega saanudki kanda head vilja. Arvukad ning jämedad eksamijuhendi ja pedagoogi-eetika rikkumised, mis esinesid tänavukevadistel eksamitel, peaksid lõpuks kainestavalt mõjuma nendele meie vabariigi haridusorganitele, kes kuni viimaste päevadeni pole lahti saanud õppeedukuse keskmiste protsent-arvude ühekülgsest ja vildakast meetodist koolide ja õpetajate töö iseloomusta-

misel ning hindamisel. Tähistagu tänavused augustikuu nõupidamised täielikku lahkulöömist sellest traditsioonilisest ühekülgisusest ja näidaku nad, et koolide ja õpetajate tööd tuleb analüüsida sisuliselt, mitmekülgiselt, et kasvatustöö küsimused on koolide ja õpetajate töös esmajärgulise tähtsusega.

Muidugi, meil poetatigi mõnigi sõna kasvatusküsimuste kohta ka varem, kuid seda tehti riivamisi, möödaminnes, poolikult. Kes ei mäletaks, et ka augusti- ja jaanuarikuu nõupidamiste aruannetes puudutati näiteks teadliku distsipliini ja õpilaskollektiivi kasvatamist, kuid seejuures on väga iseloomulik, et seda tehti vaid klassijuhatajate ja pioneeri- ning komsomolitöö puhul, nagu oleks niisuguste keskkete kasvatustöö ülesannete lahendamine vaid klassijuhatajate ja pioneeri- ning komsomoliorganisatsiooni asi, ent mitte kooli kui terviku, kõigi õppejõudude esmajärguline ülesanne ning kohustus.

Nõukogudemaa avalikkuses on viimaseil aegadel aktiveerunud võitlus kodanliku ühiskonna kahjulike igandite, sealhulgas eriti religioosse ebaususe ja joovastavate jookide tarvitamise vastu. Kuivõrd religioosset ebausku esineb veel siin ja seal täiskasvanute keskel, siis on arusaadav, et kodude kaudu kandub seda ideoloogilist mürgi ka kooli, noorsoo hulka. Kuidas tulemusrikkalt võidelda vana ühiskonna selle pahe vastu, kuidas kasvatada meie noorsoos teadusliku materialistliku maailmavaate aluseid, kuidas vabastada üksikute õpilaste teadvus sinna tunginud religioosse maailmavaate sümptomest — see polegi nii lihtne ja hõlpus ülesanne, millest tohiks vaikides mööda minna, nagu seda on tehtud harilikult senini niihästi õpetajate nõupidamistel kui ka koolisiseses ja koolivälises metoodilises töös.

Vägijookide tarvitamist, purjutamist mõistab Nõukogudemaa avalikkus tänapäeval väga teravalt hukka, ja seda

õigustatult, sest alkohol alandab Nõukogude kodaniku kui kommunismi ehitaja väärikust, kõnelemata määratust kahjust, mida alkohol põhjustab vastavate kodanike tervisele, nende perekondlikele suhetele, lastele jne.

Kui meie ühiskond on alkoholile, vana ühiskonnast päritud õelaimale pahele, sõja kuulutanud, siis on meie maa koolide aukohuseks sammuda esirinnas selles suures võitluses. Nõukogudemaa noorsugu on juba oma loomult vastuvõtlik kõige suure ja ülla, moraalselt puhta ja õilsa vastu. Koolide ja õpetajate kohuseks on kasvatada noortes juba maast-madalast vastumeelsust vägijookide suhtes, kindlat soovi hoiduda nende tarvitamisest. Pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonidel seisab sel alal ees suur ja vastutusriikas töö.

Kõrvale on jäänud ka esteetilise kasvatustöö küsimused. See väljendub muude asjaolude kõrval küllaltki selgesti ka näiteks selles, et meie vabariigis on tänini rahuldavalt lahendamata lauluõpetajate ettevalmistamise küsimus, mistõttu eriti maarajoonide haridusosakonnad kurdavad vastavate õppejõudude puudumise üle. Kuigi ajakirjanduses on sellele puudusele juba ammu ja pealegi korduvalt tähelepanu juhitud, pole Eesti NSV Haridusministeerium tänini midagi ette võtnud olukorra parandamiseks.

Kasvatustöö muude küsimuste hulgas on esteetilisel kasvatusel kindel koht. Ei tohi lubada, et lauluõpetajate ettevalmistamine jääks ka edaspidi nõutaval viisil korraldamata.

Õppeplaanis ja -programmides tehtud muudatused soodustavad tublisti vabariigi koolide ees seisvate õpetuslike ja kasvatuslike ülesannete paremat lahendamist. Näidaku koolide, õpetajate ja vabariigi haridusorganite igapäevane praktiline töö, et nad tahavad ja oskavad neid võimalusi täielikult ära kasutada tublide ja teovõimsate Nõukogude kodanike kasvatamiseks.

Põllumajandusliku töö lihtsaimate vilumuste kujundamisest V ja VI klasside õpilastel.

A. ŠIBANOV.

Polütehniline õppetöö sisaldab endas mitte üksnes õpilaste tutvustamist tootmise teaduslike alustega, vaid ka nende mõningate töövilumuste andmist.

Millised kriteeriumid tööprotsesside hindamisel ja valikul tuleb võtta tööõpetuse aluseks? Esiteks, õpilase füüsiline töö peab olema seostatud ta mõtlemis-tegevusega; teiseks, seejuures peab olema tagatud õige füüsiline arendamine ja üldise töövilumuse väljatöötamine.

Teise ülesande täitmiseks on väga tähtis valida sedalaadi kehalised harjutused ja tööprotsessid, mis trenniksid mitmekülgset lapse liigutisaparati ja kujundaksid ta liigutuste koordineerimise kindla miinimumi. P. F. Lesgaft nimetas seda ülesannet lapse kasvatamisel liigutuste aabitsa õpetamiseks.

Põllumajanduslik töö on väga mitmekülgne ja annab rikkalikke võimalusi laste üldiseks tööalaseks ettevalmistamiseks. Põllumajanduslikud tööd soodustavad lihaste harjutamist ja keha lihaste tegevuse koordineerimist, mille juures juhtivat ja reguleerivat osa etendab peaaju koor.

Peatugem esialgu töödel, mida tavaliselt sooritatakse käsitsi, ilma tööriistadeta. Siia hulka kuuluksid köögiviljaseemnete käsitsi sorteerimine, seemnete käsitsi külvamine, pikeerimine, rohimine, harvendamine, istikute väljaistutamine, võsundite kärpimine, pintseerimine, köögiviljaseemnete ja -saaduste koristamine ning nende sorteerimine.

Need tööd harjutavad kogu käe lihaseid, alates suurtest õlavarre ja küünarvarre lihastest ja lõpetades kogu kämbla ning eraldi iga sõrme väikeste lihastega. Pikeerimine, istikute väljaistutamine ja võsundite kärpimine nõuavad lihaste kõigi liigutuste väga keerukat koordineerimist, lihase- ja kompimisanalüsaatori arenemist. Nende tööde äraõppimine on tähtis selleks, et sel teel kujuneb närvideliha osas küllaldaselt arenenud alus kõigiks käsitsi tehtavateks töödeks.

Oskus eelpool nimetatud tööliike hästi sooritada tagab kooliealiste laste üldise

tööalase arenemise, mis rajaneb rikkalikel liigutustel ja nende koordineerimisel kesknärvisüsteemi poolt. Sellisel tööalasel arenemisel on suur polütehniline tähtsus, kuna see võib olla aluseks ükskõik millise elukutse omandamisele füüsilise töö alal.

Et õpilased omandaksid mõningaid tööoskusi ja -vilumusi võimalikult lühikese ajaga ja väiksema jõukuluga, on vaja kindlat süsteemi nende õpetamisel. Tavaliselt seisneb tootmisalane õppetöö, olgu see ka professionaalse iseloomuga, tööoperatsiooni ettenäitamises ja sellega kaasnevas sõnalisel selgituses. Kuid millist kohta ja tähendust omab seejuures ettenäitamine (mis koosneb esimese signaalsüsteemi iseloomuga tajudest) ja millist osa etendab sõna (kõne) — selle kohta ei ole senini keegi (vähemalt metoodikuist) sõna võtnud.

Erilise pedagoogilise eksperimendi puhul V ja VI klassi õpilastega võtsime endile järgmised ülesanded: 1) välja selgitada kahe erisuguse elemendi tähtsus, mis kuuluvad tavalise instruktööri juurde mingi tööoperatsiooni sooritamisel, nimelt: ettenäitamise ja sõna (kõne) osatähtsus tööõpetuses; 2) jälgida oskuste või isegi vilumuste kujunemist tööoperatsioonide sooritamisel.

Sel eesmärgil valisime kolm taimede ümberistutamise võtet, mille teadlik sooritamine nõuab käte liigutuste küllalt arenenud koordineerimist ja tõsiseid teadmisi bioloogiast ning agrotehnikast.

Istikute ümberistutamisel, eriti väikeste taimede puhul, sooritatakse rida operatsioone. Algul tuleb istikud kastist või lavast välja võtta, eraldada üksikud taimed ja eemaldada juuretipp. Seejuures tuleb püüda vältida taime vigastamist. Edasi asetame juured istutamisauku vajalikku sügavusse ja katame mullaga. Istutamisaugud tehakse kas kätega või pulgakese. Kõik need tööd tuleb sooritada hoolikalt, et taimed kiiresti juurdusid. Vajalik on ka taimedele küllaldase toitumispinna andmine, et nad edaspidi ei varjutaks üksteist.

Tegime õpilastele ülesandeks kasvatada taimi, mis teravalt erinevad oma nõudmistest toitumispinna suhtes: kapsa istutasime kastidesse 5×5 cm kaugusele üksteisest, tomatid aga 10×10 cm kaugusele (need vahemaad vastavad nimetatud taimede istikute kastidesse pikeerimise tavalistele nõuetele). Enamik katset osavõtvaid õpilasi olid noored naturalistid, kes oskasid istutada taimi kahe käega, mõned neist isegi pulga abil; kuid oli ka selliseid õpilasi, kes kunagi ei olnud ühtki taime istutanud.

Katse toimus allpool kirjeldatud tingimustes. Lauale olid asetatud kaks mullaga täidetud kasti: ühte neist pidi õpilane istutama kaks rida kapsaistikuid (5×5 cm kaugusel üksteisest), määrates vahemaa silmaga, teise — kaks rida tomati-istikuid (10×10 cm kaugusel üksteisest). Üks katsetaja andis ülesande, aga teine protokollis ja märkis aega. Töö toimus korraga ainult ühe õpilasega.

Vaatame, kuidas tulid tööga toime õpilased, kes sugugi ei osanud istutada. Proovi-istutus („Istuta, kuidas oskad“) näitas järgmist: üks tütarlaps võttis terve salgu talle antud taimi ja hakkas juuri maasse matma, olles enne seda mullasse augu kaevanud. Kuigi teine tütarlaps võttis taimed ühekaupa, tegi ta istutamisel väga jämedaid vigu.

Seejärel näitasime kõigile õpilastele, kes sugugi istutada ei osanud, „sõrmede abil“ istutamise võtet (ilma pulgata). Ainult ettenäitamise varal, ilma sõnalise seletuseta, omandasid õpilased võtte küllalt kiiresti, kulutades iga taime istutamiseks keskmiselt 10—11 sekundit. Nad istutasid kapsa 6—8 cm pikkuste vahedega (5—6 cm asemel); pikemad olid vahed ka tomati-istikute puhul (13—14 cm 9—11 cm asemel). Taimed istutati vajalikku sügavusse, istikud püsisid kindlalt mullas. Iseloomustav on, et kuigi õpilased ei saanud sõnalist seletust, kontrollisid nad kõik nii või teisiti oma tööd sõna, kõne abil. See avaldus selles, et õpilane, kellega katsetati, pöördus vaadatava hoiatusele sooritada töö iseseisvalt, küsimusega juhataja poole ja osutas sosistades või huuli liigutades, et ta „ütleb“, mida ta tahab teha.

Jälgides õpilasi, kes oskasid taimi istutada, kuid antud võtet kasutasid esmakordselt, võis näha, et nad oskavad ilma töövahendita kiiresti istutada ja istutamise kvaliteet seejuures on rahuldav.

Kõik õpilased, kes enne istutasid taimi tavaliselt kahe käega, näitasid seepeale, kui neile oli öeldud: „Istuta, kuidas oskad“, et nad oskavad taimi istutada. Nad sooritasid kõik vajalikud operatsioonid, enamasti täpselt silmas pidades vahekaugust taimede ja ridade vahel. Nii oli

kapsaistikute puhul kõrvalekaldumine normist 52 juhul 67-st ainult 1 cm (4×6 cm 5×5 cm asemel). Uhe taime istutamine võttis aega keskmiselt 11—15 sekundit, kusjuures rütmilisus töös avaldus küllalt selgesti. Seega taastasid õpilased juba proovi-istutamisel varemini omandatud liigutuste koordineerimise. See avaldus enam-vähem täpselt vahede määramises ja tegevuste rütmilisuses.

Kui need õpilased ettenäitamise järgi hakkasid käsutama uut töövõtet — istutamist „sõrmede abil“, siis avaldasid endised koordineerimised üldiselt positiivset mõju; õpilased omandasid kiiresti uue võtte ja sooritasid istutustöö kõrgekvaliteediliselt.

Ebatäpsused vahekaugustes ja istutamise kvaliteedi alanemine moodustasid mitte üle 10—15%. Uhe taime istutamise aeg vähenes kord-korralt, mis andis tunnistust oskuse automatiseerumisest ja vilumuseks muutmiseks. Samuti muutus paremaks istutamise kvaliteet.

Siiski mõned õpilased, kes oskasid istutada kahe käega ja esmakordselt kasutasid uut töövõtet, rikkusid algul jämedalt vahekauguste norme taimede ja ridade vahel. Rikuti tööritmi, jäid vahele mõningad momendid, mille kohta võis arvata, et need on istutamisel täiesti omandatud (unustati näiteks peajuur pintseerimata). Need faktid on nähtavasti seletatavad sellega, et nimetissõrme ja kogu parema käe liigutuserutus, mille liigutuste koordineerimine uue võtte omandamisel alles kujunes, põrkas kokku olemasoleva koordineerimisega, mis juba väljakujunenud stereotüübina raskesti ümber kujunes.

Selle seletuse võib õigeaks tunnustada järgmiste faktide alusel: lapsed, kes oskasid taimi istutada mõlema käega, hakkasid tavaliselt teatud aja järel istutama uut moodi, nagu neile oli näidatud („sõrmede abil“); pärast nad nagu unustasid end ja läksid üle vanale, neile tuttavale võttele; äkki taibates, et nii ei tehta, väljendasid nad seda tavaliselt sõnadega („Ah, mitte nii!“). Tuleb märkida, et ka sel juhul õpilased, kellega katsetati, kas pöördusid tööprotsessis küsimustega juhataja poole, sosistasid või liigutasid huuli.

Analüüside andmeid eksperimentaalse uurimuse kohta, mis korraldati V—VI klasside õpilastega uue töövilumuse (istikute istutamine „sõrmede abil“) kujunemise üle, võib teha järgmised järeldused:

1. Nimetatud töövilumuse omandamiseks on õpilastel käte töö koordineerimine küllaldaselt arenenud. Varem omandatud liigutused ja nende koordineerimine on aluseks, millele toetudes kiiresti arenevad välja keerulised liigutused, mis on

vajalikud uute tööoperatsioonide sooritamiseks. Seda asjaolu on väga tähtis arvestada uut liiki töö andmisel, mida õpilased veel ei tunne.

2. Kui õpilased esmakordselt hakkavad omandama tööoskust, siis jäävad juba mõne istutuse järel, mis on sooritatud ainult ettenäitamise alusel ilma juhataja sõnalise seletusega, püsima küllalt kindlad seosed ja koordineerimised, mis on vajalikud esitatud toimingute sooritamiseks, mis edasi kinnistuvad ja peaaegu kunagi ei kao. Nii on ettenäitamine instrueerimisel, s. o. mõjustamine esimese signaalsüsteemi kaudu, tingimata vajalik.

3. Juhtudel, kui õpilased oskavad sooritada vajalikku tööoperatsiooni, kuid mitte selle võttega, mida nad omandavad esmakordselt, vaid võttega, ilmuvad mõnikord vanad koordineerimiselised suhted, milledest tuleb jagu saada uute, uue võtte aluseks olevate koordineerimise rajamisel. On väga tähtis, et seda momenti arvestatakse õpetamisel.

4. Vaatamata kõne sihilikule väljalülitamisele instrueerimisest, leidsid õpilased ise tööoperatsiooni käigus sõnastuse, mis vastas neile toimingutele, mida nad pidid sooritama. Väliselt avaldus see küsimuste, märkuste, hüüatuste jms. näol. On ilmne, et tajud, mis on saanud ettenäitamise alusel mõtlemise protsessis, leiavad otsekohe suulises kõnes sõnastuse, mille järgi õpilane seejärel tegelikult toimib.

5. Käsitsi tehtavad põllumajanduslikud tööd avaldavad positiivset mõju ka lapse üldisele kehalisele arenemisele, ent seose kaudu kõnega (s. o. mõtlemisega) ka ta vaimsele arenemisele.

Põllumajanduslikud tööd, isegi siis, kui kasutatakse kõige lihtsamaid tööriistu*, omavad tööliigutuste suure mitmekesisuse tõttu tohutut tähtsust õpilase üldise töövilumuse arendamisel. Isegi kõige lihtsama tööriista kasutuselevõtmine muudab tunduvalt uute koordineerimise

* Koolis kasutatavad tööriistad peavad olema lastele jõu- ja eakohased.

õperatsioonide kujunemist käsitsi töötamisel, nõuab kindlakskujuenenud koordineerimise muutmist. Tegevusse lülitub suurel määral teine signaalsüsteem, tõuseb tema organiseeriv, reguleeriv ja juhtiv osa.

Taimede pikeerimine toimus ühtede ja samade õpilastega neljal korral: 16. mail — ainult näitamise alusel, s. t. mõjustamisel ainult esimese signaalsüsteemi kaudu, 21. mail — pärast ettevalmistavat suulist seletust, 25. mail — kirjaliku instruksiooni järgi (suulise ja kirjaliku kõne kasutuselevõtmine instrueerimisel toimus selleks, et välja selgitada seda liiki mõjustuse toimet õpilase tegevusele), 4. juunil — ilma ettenäitamise ja instruksioonideta (töö sooritati täiesti iseseisvalt).

Sooritatud katse põhjal võis jälgida oskuse kasvamist ja vilumuse täienemist. Seejuures avastasime järgmist:

1. Pulgakese kasutamine, mida nad esmakordselt tööriistana tarvitasid, muutus järk-järgult vilumuseks. Katsealune asetas pulgakese esialgu kõrvale, seletades: „Sellega on ebamugav“ ja jätkas istutamist kahe käega, nagu ta varem oli harjunud. Siis võttis ta jälle pulgakese, hoidis seda ebakindlalt ja valesi (nagu pliitsit). Alles järk-järgult hakkas ta tööle pulgakese ja katse lõpul kasutas ta seda tööriistana, mis hõlbustab tööd ja tõstab selle viljakust. Pulgakese abil tegi õpilane kiiresti augu ja vajutas ainsa liigutusega taime mullasse. Sedamööda, kuidas omandati uut töövõtet, tõusis ka töö kvaliteet: võeti kasutusele ratsionaalsemad võtted, näiteks taime asetamine istutamiskohtadele istutamise eel, paari-kolme taime pintseerimine korraga jne.

2. Ettenäitamine võimaldas õpilastel tajuda töö peamisi võtteid ja nende järjestikkust. Kuid üksnes sõnaline seletus (nii suuline kui ka kirjalik) aitas kaasa pikeerimise ja iga muu operatsiooni tähenduse mõistmiseks. On tähtis märkida, et sügavamad arusaamised eelseisvast tööst (milleks on vaja sooritada seda või teist operatsiooni, kuidas see mõjub taime edasisele arenemisele, saagile jne.) võib anda üksnes kõne abil.

Mõtteid ja märkmeid „Eesti kirjanduse ajaloo“ puhul.

(Lõpp. *Algus* vt. „Nõukogude Kool“ nr. 7, 1954.)

K. LEHT,

Tallinna 2. Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja,

H. REINOP,

Haapsalu 1. Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja.

Tegelaskujude käsitlemisest õpikus.

Realistlikust kirjandusmeetodist juhinduv kirjanik kujutab elu ja selle seaduspärasusi kunstilistes kujudes, inimtüüpides, luues need tüüpiliste ja individuaalsete joonte lahutamatus ühtsuses. Teose idee, mis kasvab välja kirjaniku hinnangutest elunähtustele, leiab väljenduse konkreetsetes, individualiseeritud kirjanduslikes kujudes — karakterites. Sellest järeldub, et karakter on kirjandusteose idee kandja. Kirjandusteose analüüsimisel, tema ideelise sisu ja tunnetusliku külje avamisel tuleb järelikult lähtuda eeskätt karakterist, karakterite süsteemist. Nagu teada, ongi teose peategelased analüüsimisel peamiseks objektiks ja tegelaskujude käsitlemine on kirjanduse metoodika kõige kesksem, ent ka kõige keerulisem küsimus. Kuid asi ei seisne ainult selles, et karakterite süsteemis väljendub teose idee, kirjaniku hinnangud elunähtuste suhtes, asi seisneb ka kirjanduslike kujude määratu suures kasvatavas jõus. Kui me käsitleme näiteks Fadejevi „Noore Kaardiväe“ kangelasi, siis me üksnes ei ava nende kaudu romaani ideed, vaid anname õpilastele ühtlasi suurepäraseid, täiuslikud eeskujud, kasvatame ja süvendame nende kaudu noorte moraalseid omadusi, kujundame nende kommunistlikku maailmavaadet. Sõnakunsti jõud ja osatähtsus kommunistliku kasvatuses süsteemis on hindamatult suur.

Kirjanduse õpetamise praktika tõestab, et tegelaskuju on õpilasele kõige konkreetsem, meeldejäavam ja lähedasem komponent teoses. Teose lahtimõtestamisel lähtuvad õpilased tegelastest ja tuletavad nende abil, nende vahendusel kõik muu, mis on oluline. See on ka mõistetav, sest tegelaskujudega ongi seotud nii ideeline sisu kui ka kunstimeisterlikkus. Lühidalt — mida konkreetsemalt, mitmekülgsemalt ja huvitavamalt me suudame õpilastele avada kirjandusliku karakteri, seda eredamalt kerkib esile tema kaudu väljendatud idee. Aluse ja eelduse tegelaskujude käsitlemiseks peab looma kirjanduse õpik, millelt nõuame nii õiget teaduslikku analüüsi kui ka metoodiliselt läbimõeldud esitust.

Enne kui rääkida õnnestumistest või ebaõnnestumistest üksikute kujude käsitlemisel õpikus, tuleb juhtida tähelepanu sellele, et rea

teoste puhul ei ole kujude lahtimõtestamisele antud vajalikku ruumi. Esitame mõned näited. See, et Elmari kuju H. Leberechti jutustusest „Teel“ käsitletakse ligikaudu lehekülje ulatuses (peentrukis) ja näiteks Piibelehele (omapärasele ja küllalt komplitseeritud kujule) raatsitakse anda vaid 13 rida, on muidugi võõristav ja meelevaldne. Lubamatult napiks jääb ka sama teose tegelaste Ludvig ja Matilde Sanderi kujude käsitus (kelle kaudu aga avaneb kõige otsemem võimalus kodanluse elulaadi ja kultuuripuuduse väljatõstmiseks). Rida olulisi tegelaskujusid on jäänud hoopis välja tõstmata. Märkigem näiteks Kadaka Jaani kuju Ed. Vilde „Seadusemehes“, üht psühholoogiliselt teritatumat kuju Vilde loomingus, või siis Katku Liisut ning Arthur Tiku meisterlikku satiirilist portreed A. Hindi „Tuulisest rannast“.

Õpiku seisukohalt on ebaõnnestunud A. Jakobsoni ja E. Männiku jutustusi käsitlevad peatükid. Nähtavasti ammendava ülevaate taotluse tõttu on kuhjunud siia liiga palju pealkirju ja nimesid (näiteks Jakobsoni puhul nimetatakse 25, Männiku puhul 16 jutustust). Milleks selline, ilma mingi liigestusega antud pealkirjade ja nimede virvarr peatükkides, mille otsest käsitlemist programm ei nõua. Miks ei peatuta näiteks Männiku poolt ilmekalt kujutatud sõjameestel, ei avata sügavamalt nende ereda individuaalsusega kujutatud kangelaslikkust. See tõstaks palju ilmekamalt esile Männiku loomingu sisulisi ja kunstilisi väärtusi kui jutustuste loetlemine ja nende temaatika äramärkimine.

Rea teoste käsitluses ei valitse tasakaalu ka tegelaste omavahelises süsteemis. Näiteks Arno Tali, O. Lutsu „Kevade“ keskse tegelase mõnerealine ja väheütlev käsitus on poetatud teiste tegelaskujude lõppu. Selline talitusviis ei ole õige, sest: 1) Tali kuju seob jutustuse kunstiliseks tervikuks (Tali koolitulekuga algab ja tema koolist lahkumisega lõpeb teose tegevus; Tali siseilma kujunemist jälgitakse pidevalt, kogu tegevuse vältel); 2) Talil on oluline osa tegelaste süsteemis, tema mõtete, hinnangute ja tunnete kaudu heidab kirjanik korduvalt selgitavat valgust teistele tegelastele ja 3) õppe-kasvatustöö seisukohalt on eriti hinnatavad need positiivsed jooned, mis on kätkevad Tali kujus. Õpiku käsitus praegusel kujul jääb ühekülgsesks.

Võtame veel ühe näite. A. Hindi „Tuulise ranna“ peategelane on Matis Tihu, sest just Matise kuju kaudu avab kirjanik teose põhi-idee — näidata, kuidas talurahva hulkades kasvas proletariaadi juhtimisel klassiteadlikkus, kuidas nad veendusid, et revolutsiooniline väljaastumine on ainuõige tee ekspluataatorliku kurnamise hävitamiseks. Matise kasvuprotsess ürgsest, stiihilisest klassivihast teadliku võitluseni omab suurt üldistavat tähtsust ja loogiliselt olekski tulnud kujude analüüsi alustada temast, kuid õpik alustab põhjendamatumalt Peeter Tihu kujust, tema järel räägitakse Karl Rattast. Jääb mulje, nagu oleks Peeter Tihu romaani peategelane ja kogu linna-liin kerkib kunstlikult esiplaanile. On põhjust arvata, et neid asjaolusid ei ole küllalt läbi kaalutud, aga küllap ei ole ka igakord arvestatud, et kirjutatakse koolile, õpilastele.

Muidugi ei ole ühele või teisele kujule eraldatud ruum veel tema käsitluse õnnestumise või ebaõnnestumise mõõdupuuks. Küsimus sellest, kuidas analüüs on teostatud, on mõistagi põhiküsimus.

A. Vinkel näiteks avab väga kasina ruumi ulatuses Villu kuju J. Liivi jutustuses „Vari“ tema kõigis põhilistes joontes, suudab nap-

pide vahenditega tähistada seda, mis Villus on individuaalset, kusjuures on tunda autoripoolset emotsionaalset esitust. R. Alekõrs kulutab Antoni kuju (Särgava „Tulge appi“ ja „Oheliku-onu jõulunägemine“) käsitlemiseks (kuju käsitus on kunstlikult jaotatud kahte ossa) enam kui lehekülje, kuid see käsitus keerleb vaid ühe küsimuse, nimelt Antoni klassitunde ümber (kuigi see on põhiline joon Antoni kujus), ja muud olulist ei suudetagi öelda. Kirjanduse õpikult muidugi ei saa nõuda, et tegelaskujude analüüsimisel rakendataks kõiki metoodilisi võimalusi, samuti ei saa siin, nagu metoodikas üldse, talitada mingi üldkehtiva skeemi järgi. Kuid õpikult tuleb siiski nõuda loogilist ja ilmekat, ning mis kõige olulisem — teaduslikult õiget analüüsi, mis on aluseks ka metoodiliselt õigele käsitlusele.

„Õigesti mõista ja hinnata kunstilist kuju, aga järelikult ka temas väljendatud ideed võib ainult sel juhul, kui vaadelda kõikides olulistest iseärasustest kangelase ühiskondlikke huvisid, tema suhteid ümbritsevatega, tema mõtteid, tundeid, tegusid, maitseid, kõnet jm.“¹ Siit järeldub, et kirjanduslikku kuju tuleb analüüsida tema tüüpiliste ja individuaalsete joonte dialektilises ühtsuses. Tegelaskuju analüüsi esimeseks sammuks on tegelase sotsiaalbiograafilise karakteristika kindlaksmääramine. Seda on õpikus tehtud, kuid kahjuks paljudel juhtudel tegelaskuju analüüs sellega piirdubki.

Kui õpik toob esile vaid tegelase klassiolemuse, n. ö. tema sotsiaalse profiili, aga kuju individuaalsus jääb tagaplaanile, siis viib see paratamatult tegelaskujude skemaatilisele esitamisele, sest tüüpiline kuju „... see pole mitte mõni mehaaniline ideede, detailide, joonekeste „kompleks“. See pole mitte inimene „üldse“, mitte mõisniku või tööliste skemaatiline kehastus, vaid inimene teatava kindla iseloomuga, saatusel, isiklike maitsete ja harjumustega jne. Karakter kirjanduses on üldise, tüüpilise ja isikliku, individuaalse ühtsus.“² (Meie sõrendused. K. L., H. R.) Lihtsustatud ja skemaatiline kujude käsitus lahjendab nende kunstilist jõudu: tegelaskuju lakkab olemast karakter, sest „Karakter on teatud individuaalsus, mis avaldub kõigi tema joonte ja omaduste mitmekesisuses.“³

Meie ei taha väita, et kujude individuaalsus õpiku käsitluses üldse esile ei kerki, sest see ei oleks õige; kujude individuaalseid jooni rõhutatakse, aga nagu muuseumis ja mitte kogu nende rikkuses. Üsna eredalt on kujutatud Võllamäe Päärn „Mahtra sõjast“, „Tõe ja õiguse“ I osa tegelaskujud (Andres, Krõõt, Sauna Madis), samuti Pimekaarli „Tuulisest rannast“ jt. Üldiselt domineerib siiski õpikus kujude hall, kahvatu, isegi skemaatiline käsitlemine. Võtame kas või sellise ereda ja jõulise kuju, nagu seda on Mogri-Märt. Õpiku käsitus muudab selle kuju kuidagi ümmarguseks ja siledaks. Mis siit õpilastele meelde jääb, on eeskätt see, et Mogri-Märt on „kiskja vallas ja kiskja perekonnas“. Napisõnaline käsitus Märdist avab ainult ühe joone, nimelt kiskjalikkuse rahaahnuse nimel. See on tõepoolest Märdis põhiline, kuid sellega ometi ei saa piirduda Märdi kuju käsitlemi-

¹ Кятковский, Беседа на уроках литературы, Учпедгиз, Москва, 1954, стр. 17—18.

² V. Ozešov, Tüüpilisuse probleem nõukogude kirjanduses, Tallinn, 1954, lk. 18.

³ Г. Л. Абрамович, Введение в литературоведение, Москва, 1953, стр. 51.

sel, tema rikka individuaalsuse esiletoomisel. Kuhu jäävad Märdi sellised jooned, nagu ülbe praalimine, jõhkruks ja toorus, tema moraalne künism, ohjeldamatu põikpäisus (midagi Ostrovski Dikoi taolist)?

Kui rääkida teistestki kulakutest eesti kriitilises realismis, nagu näiteks Virgu-Andres ja Oheliku Madis, siis peab märkima, et nendeegi esitus jääb ahtraks väärtuslike, kuju teravalt individualiseerivate detailide poolest.

Analoogilisi näiteid võiks jätkata nõukogude kirjanduse käsitlusest, kus leiame hallust ja skemaatilisust (Jakobsoni, Leberechti jt. kirjanike teoste tegelaste käsitlus). Männiku jutustuste ülevaate raames pakutakse otseku „timofejevliku“ klassifikatsiooni alusel rindevõitleja abstraktset portreed: „Keskseks kujuks kirjaniku sõjatemaatilistes juttudes on nõukogude sõdur, nõukogude ohvitser, julge ja otsustav, oma kohustustele ustav võitleja.“ (IV osa, lk. 250). Järgnev käsitlus märgib ära ainult jutustuste temaatika ja tegelaste nimed.

See asjaolu, et mõned peatükid õpikust (näiteks A. Jakobsoni proosalooming, E. Männiku jutustused) ei kuulu programmi järgi tunnis analüüsimisele, ei õigusta veel üldsõnalist ja laialivalguvat käsitlust.

Individuaalsete, kuju konkretiseerivate joonte väljatõstmisel on suur meetodiline tähtsus. Õpilasele on mõistetavam, lähedasem ja meelde jäävam see, millest tal on tekkinud elav, konkreetne kujutus. Mõistagi kehtib see ka tegelaskujude kohta. Õpik jätab tihti kasutamata häid võimalusi karakteri meelde jäävate erijoonte rõhutamiseks. Üldiselt vähe on kujude käsitluse juures juttu portreest, nii et kujul pole õpiku käsitluses sageli sõna otseses mõttes oma nägu.

Ei ole kasutatud ka muid kuju iseloomustavaid huvitavaid detaile, nagu tegelast ümbritsevaid esemeid, tegelase otsese kõne iseärasusi, tegelase käitumise erijooni, mis iseloomustavad ta sotsiaalset ning moraalset olemust jne. Võtame mõne näite. Programm nõuab Vilde satiiri, näiteks miljonär Johnsoni kuju käsitlemist. Õpiku käsitluse järgi jääb Johnson oma ilmetsa, oma individuaalsuseta miljonäriks üldse. Ometi on kirjanik lühikese jutustuse raames leidnud Johnsonile tabavalt iseloomulikke jooni. Piisab juba ainult kolme lausega antud pildist, kuidas Johnson koos „briljantidega ehitud kuldse ninatubakatoosiga“ taskust tõmmatud dollarid hooletult lendu laseb. Kirjanik lisab sellele veel juurde, et Johnsonil oli iga teine-kolmas hammas kullast, kahel aga sees sätendavad briljandid. Selliseid hästi tabatud detaile on vaja rõhutada, seda enam, et Johnsoni kuju abil on suurepärase võimalus näidata Vilde satiiri teravust (ka satiiri olemust üldse). Kuidas saab seda aga teha, illustreerimata kuju ülimalt teravdatud jooni.

Tüüpilise, realistliku kuju loomise meetodiks on teadlik liialdamine — teravdamine, mille kaudu kirjanik annab hinnangu mingile sotsiaalsele nähtusele. Liialdamise-teravdamise tulemusena tõstetakse välja kõige olulisem — karakteri juhtiv joon. Uhe juhtiva joone eriline rõhutamine kujus ei tähenda teiste temale omaste joonte, tema individuaalsuse kõrvaesurumist, vastupidi — selle kaudu näeme karakteri kõiki teisi jooni, kõiki teisi omadusi jne. hoopis selgemas valguses. Võiksime isegi öelda, et juhtiv joon saab kogu karakteri organiseerivaks ja ühendavaks teguriks ning avab karakteri sisemise tegevusloogika.

On selge, et põhilise väljatoomine on karakteri lahtimõtestamise eesmärgiks, orientiiriks kuju lahtimõtestamise protsessis, sest põhilise

joonega on karakteris seotud kõik teised jooned. Seda põhilist tegelaskujudes ongi õpikus tavaliselt õigesti ja vajalikult rõhutatud.

Ebamääraseks jääb käsitletud küsimuse lahendamine eesti kirjanduses ühe eredama ja huvitavama kuju, nimelt Vargamäe Pearu kuju puhul. Mida lugeda Pearu kuju põhijooneks? Tahaksime selle küsimuse siinkohal arvumuse avaldamise korras üles tõsta. H. Tobias rõhutab Pearus eeskätt julma ekspluateerijat ja jõhkrat despooti, Pearu vempude tõukejõuna näeb H. Tobias saagiahnust, omandikirge, kirjutades: „Metsik omandikirg ja omakasupüüe sunnivad Pearut... sulgema rabasse kaevatud piirikraavi, et üle ujutada karjamaad, kaevama soosilla kõrvale auku lootuses, et naaber seal öösel jalaluu või vankrikodarad murrab.“ (IV osa, lk. 44.)⁴

Käsitlusest kipub jääma selline mulje, et Pearus stimuleerib vempetsene omakasupüüd, et ta karakteris on kõige esileküündivam kulaklik despotism ja ahnus. Selline arusaamine Pearust on vastuolus lugeja kujulusega. Ühtlasi on ilmne, et ka kirjanik ei ole tahtnud Pearus eeskätt seda rõhutada. Küsime, kas Pearu ei oleks kõike sedasama teinud ka siis, kui ta selle taga poleks näinud kopikatki kasu, või isegi siis, kui ta selle tõttu oleks kannatanud kahju? Tundub, et oleks teinud, sest see on kooskõlas Pearu tegevusloogikaga.

Kuidas me Pearut ka vaatleksime, millisest küljest me tema tegusid ja käitumist ka analüüsiksime, ikka tuleme selle juurde, et kõige olulisem joon Pearus on praalimine, kemplemine, ärplemine või kui seda öelda nii, et asja sotsiaalne sisu selgem oleks — õiguseväänamine. Kas selle joone teravdatud esiletoomisega Pearus pole kirjanik vahest märgist mööda lasknud? Kas Pearu kui kulakluse esindaja kaotab selle tõttu oma klassivärvi ja tüüpilisuse? Sugugi mitte. Pearu ei lakka — kui me temas rõhutame õiguseväänamist — olemast ekspluateerija; ekspluateerimist võtab ta kui midagi iseenesestmõistetavat. Pearu on eesti kirjanduses omamoodi kulak-praalija, kulak-kempleja ja meenutab tugevasti Gogoli Nozdrjovi.

Tammsaare romaani I köites on kujutatud eesti maakodanlust laiahaardeliselt, temale omastes tüüpilistes joontes. Siin on terve kujude galerii: siin on peale Pearu ja Andrese Kassiaru Jaska — temale tuleks omistada seda, mida õpikus peetakse Pearu põhijooneks, nimelt metsikut omandamiskirge (märgime siinjuures, et Kassiaru Jaskast läheb õpik teda nimetamata mööda).

Märksa keerulisem on analüüsida selliseid kujusid, keda kirjanik ei esita väljakujunenutena, vaid dünaamiliselt, nende arengu- ja kasvuprotsessis. Enamikul juhtudel kangelase karakteri kujunemisest õpikus siiski räägitakse, kuid sageli üldsõnaliselt, ebakonkreetselt. Ometi on õpikus antud tegelaste analüüs õpilastele eeskujuks, juhendades neid tegelaskuju olemuse lahtimõtestamisel. Niisugune on prof. Miilase kuju käsitus. Miilase keeruka ja valurikka kasvuprotsessi esiletoomiseks peetakse küllaldaseks lühikest märkust: „Kiiresti arenevad sündmused hävitavad ta individualisti-hoiaku.“ „...Ta kohkub sügavalt, kui talle selguvad ta eraldumise traagilised järelmõtted. Ei ole kahtlust, et prof. Miilas leiab nõukogude ühiskonnas õige tee“ (IV osa, lk. 179).

Millal ja milliste asjaolude tõttu see tsitadelli tõmbunud teadlane

⁴ Eesti kirjanduse ajalugu, IV osa, õpik keskkooli XI klassile, toimetanud E. Sõgel, Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1953. Ka edaspidi kasutatakse tekstis taolisi lühendeid. Toimetuse märkus.

hakkas kahtlema oma „Ei poolt ega vastu!“ printsiibis, millal ja mille tõttu need kahtlused süvenesid, kuidas ta lõplikult taipas oma seisukoha ekslikkust — kõik see moodustab keeruka tee ning seda oleks tulnud hoopis põhjalikumalt jälgida.

Ei tohi unustada, et mitte ainult teosel tervikuna, vaid ka igal tegelaskujul eraldi on oma kompositsioon, milles avaneb ta olemus. Kuju arengus on vaja jälgida ja eriti rõhutada tähtsamaid sõlmpunkte.

A. Hindi „Tuulise ranna“ tegelase Tõnis Tihu käsitluses (Tõnise kujunemiskäik on kirjanikul antud sügava psühholoogilise realismiga ja väga loogiliselt) oleks tahtnud näha sügavamat analüüsi, kuju arengu loogilisemat näitamist. Kõik, mis Tõnise kohta õpikus öeldakse, on küll õige, kuid unustatakse, et Tõnise kujunemine rahva reeturiks ei toimunud ilma kõhklusteta, ilma sisemiste vastuoludeta. Suurt tähtsust omab siin Katku Liisu kuju (kes oleks muide väärinud õpikus eraldi esiletõstmist), Tõnise loobumine Liisu ennastohverdavast armastusest. Kulminatsiooniks Tõnise arengus ongi Liisu ja Hollmanni lese kirjade lugemine laeval. Siin langetab ta lõpliku otsuse loobuda Liisu armastusest, katkestada sidemed rahvaga ja minna kodanlase-ettevõtja teed. Kirjaniku lahendus on realistlik ja kooskõlas Tõnise senise arenguga. Seda, meie arvates olulist asjaolu, ei ole õpikus rõhutatud ja Tõnise kuju jääb mõnevõrra pinnapealseks.

Nii Tõnis Tihu, prof. Miilase, Jaanuse-Tasuja kui ka teiste arenevate kujude analüüsi juures oleks tulnud paremini näidata nende kujunemist, oleks tulnud teose analüüsist lähtudes rõhutada, kuidas see areng kulgeb, missugused tegurid seda arengut stimuleerivad või tõkestavad.

Vaatleme edasi, kuidas kujude käsitlemisel õpikus peetakse silmas karakteri ja keskkonna seost ning karakterite omavahelist seost. Kuju olemust ei määra üksnes ta tunded, mõtted ja teod, vaid ka ta suhted ümbrusega, kuna ka selle kaudu avaneb kujus kehastatud tüüpiline. Olles osa keskkonnast, on karakter ühtlasi sellesama keskkonna saadus. Keskkonna mõju mitteamestamine kuju analüüsi puhul viib kuju väärkäsitlusele. Niisugune vääratus esineb nimelt Indreku kuju käsitluses. Siin ei pea õpiku autor järjekindlalt silmas asjaolu, et karakter on oma keskkonna saadus, et tema olulised jooned on miljöo mõju tagajärg.

H. Tobias ütleb õigesti, et Indrekus kui talurahva hulgast võrsunud intelligendis esinevad talupojaklassile omased vastuolud ja kõikumised. Selgitades romaani II köites esitatud Mauruse kooli olemust ja eesmärke, näidates, et õppetöö revolutsioonielises koolis polnud suunatud õpilaste iseseisvuse, aktiivsuse ning teadlikkuse tõstmisele, vaid selle lämmatamisele, unustab ta aga, et oma klassilt päritud kõikuvus ei saanud sellises keskkonnas väheneda. Vastupidi — Mauruse kool süvendas seda veelgi. On täiesti loomulik, et Indrek antud keskkonnas, antud tingimustes ei võinud jõuda kaugemale kui jumala eitamiseni.

Episood teose lõpus ei eita, vaid kinnitab seda: jumala vastu sõja kuulutanud ja sellepärast koolist väljaheidetud Indrek tunnistab ainult kaastundest vigase Tiina vastu jumala olemasolu. Arvestamata seda Indrekut psühholoogiliselt mõjutanud asjaolu, ei anna H. Tobias sellele episoodile õiget hinnangut. Selle asemel leiab ta kohase olevat hakata kõnelema Tammsaare „naeruväärsest retseptist“, „naiivsest arusaamisest“, „ideelisest jõuetusest“ ning „imest“. Rääkimata sellest,

et niisugune hinnang pole teose alusel põhjendatud ega õige, on taoline suhtumine ühte meie suurimasse klassikusse üleolev ning koguni sündsusetu. Mida siis tahetakse Tammsaarele ette kirjutada? Kas seda, et Mauruse kooli muserdavast õhkkonnast tulnud maapoiss saaks korraga järjekindlaks võitlejaks. Niisugune „retsept“ aga on Indreku sisemise tegevusloogikaga vastuolus ja see viiks ta kuju moonutamisele.

Kirjanduslikus teoses moodustub antud keskkond tervest reast karakteritest, kellest igaühel on oma kindel koht teoses ja kes kokku moodustavad karakterite süsteemi. Teoses esitatud karakterite vahekorrad võivad olla mitmesugused. Kui karakterid esindavad elus esinevaid diametraalselt vastandlikke sotsiaalseid jõude, peavad nende suhted paratamatult viima konfliktini. Konflikti arenemises ja lahenduses avaneb kõige selgemini karakterite olemus, kuna aga karakter kehastab ideed, siis järelikult kerkib ka teose idee esile just konflikti kaudu. Järeldus on selline, et kujusid ei saa käsitleda lahus teoses esinevast konfliktist.

Et konflikti olemust selgesti mõista, oleks metoodiliselt õigem alustada analüüsi just nendest kujudest, kes on konfliktis vastaspoolteks. August Jakobsoni draamateose „Kaks leeri“ juures ei ole sellest mõtetest lähtutud. Vastaspoolteks konfliktis on nõukogude inimesed oma humaanse ning ausa ellusuhtumisega, teiselt poolt kodanliku maailma tüüpilised esindajad Johannes, Riita, Saul. Kujude analüüsi oleks loomulik alustada Peeter Laagusest kui ühe leeri kõige printsipiaalsemast, kesksemast kujust. Just Peetri ja Johannese kõnelustest saab arenev konflikt aluse, kuna aga Märt Laagus, kellest õpikus alustatakse, suhtub esialgu oma pojasse Johannesesse perekondliku heatahtlikkusega. Juba täiesti põhjendamatu on kujude analüüsi jätkamine kirjanik Nigul Härmaga. Tema koht konfliktis on ju eriline: olles tugevasti kodanlike igandite kammitas, valab ta oma „apoliitilisusega“ vett vaenlase veskile. Alles siis, kui teravates kokkupõrgetes paljastub Johannese, Riita, Sauli ning nende maailma olemus, taipab Härm oma viga ja leiab kindla koha nõukogude inimeste leeris.

Andes konflikti käigus areneva tegelase enne, kui konflikti olemus on seda põhiliselt kandvate karakterite kaudu välja selgitanud, peab õpik jääma kirjanik Härma kuju analüüsides üldsõnaliseks. Nii see ka on. Jutustatakse üldsõnaliselt tema kasvamisest, et see aga toimus kokkupuutes teiste karakteritega, kelle olemus täielikult selgus alles konflikti arengus ja lahenduses, jääb näitamata. Karakter on kunstlikult lahti kistud teose karakterite süsteemist. Niisuguse ebakonkreetsed käsitlemise tõttu võib jääda mulje, nagu poleks Härma-taolistel inimestel vajagi arenemiseks otseseid põhjusi, konkreetseid elukogemusi, nagu oleks Härm võinud ka oma kabineti-tsitadellis kasvada nõukogude inimeseks.

A. Jakobsoni draamateoste käsitlemisel paistab silma veel üks viga, mida esineb õpikus mujalgi. See seisab põhiidee metoodiliselt vääravavamisest. Ideede kandjaks on konkreetseid, individualiseeritud tegelaskujud, karakterid. Nendest ja nende toimingutest, mõtetest, käitumisest ja omavahelistest suhetest kasvab välja teose idee. Seetõttu on loomulik, et teose analüüsimisel tuleks enne vaadelda tegelaskujusid ning alles siis siirduda teose idee lahtimõtestamisele. Meie arvame, et teose põhiidee ja ideestiku selgitamine enne kujude analüüsi on luba-

tav ainult sel juhul, kui on tegemist väga vastuoluliste ja komplitseeritud karakteritega, kui on ette näha, et analüüs ilma teose ideelisele põhisuunale viitamata osutub õpilastele üle jõu käivaks.

Jakobsoni näidendite käsitlemisel antakse eranditult alati teoste ideestik enne kujude käsitlust, samuti talitatakse Leberechti jutustuse „Valgus Koordis“, Smuuli „Järvesuu poiste brigaadi“, Hindi „Tuulise ranna“ ja paljude teiste teoste juures. Niisugune põhiidee ette äramääramine tekitab mitmes suhtes vastuväiteid. Esiteks võib see põhjustada põhiidee moonutamist. Nii näiteks pakutakse jutustuse „Valgus Koordis“ puhul vastava pealkirja all teose teemat ja aines-tikku, idee aga jääbki määratlemata. Teiseks, ideede etteütlemine on ebaõige veel sellepärast, et ta muudab kujude käsitluse igavaks. Õpilastele pakub vähe huvi tegelda veel niisuguste kujudega, kelle ühiskondlik mõte ja olemus on juba ette teada. Ja lõpuks: kui idee on iga teose juures juba teada ja see ei selgu kujude analüüsi käigus, siis õpilane ei saa aru kuju ideelisest tähtsusest, tema osast ilukirjanduslikus teoses. Kuju, mis on kunstilise mõtlemise vormiks, muutub ainult „vabalt“ võetud ideede illustratsiooniks.

Kujude käsitluse juures on vaja tähelepanu juhtida veel õpiku stiilile. Kui tahame saavutada seda, et õpilased armastaksid kirjandust, et nad kirjandusteosele ei läheneks mitte joonlaua ja sirkliga, vaid avatud südamega, tuleb ka meil endil kirjandusteosest ja ta kujudest kõnelda elamuslikult. Õpikus on mitmeski kohas seda saavutatud. Tuleks esile tõsta H. Tobiase stiili Vargamäe Krõõda kuju käsitlemisel, millest tõepoolest õhkub soojust. Krõõda ja ka teiste „Tõe ja õiguse“ I osa tegelaskujude käsitlusest on näha, et autor pole jäänud ainult kuivaks „akadeemiliseks“ analüüsijaks. Tuleks märkida ka Villu kuju käsitlust A. Vinkeli poolt ning mõnede teiste kujude käsitlust. Peatükk E. Vildest on kirjutatud küllalt põhjalikult, kujude analüüsi juures aga mõjub häirivalt emotsionaalsusetus, „asjalikkus“. Vilde suurepärase kujude käsitluses tahaks näha hoopis soojemat, kaasaelavat tooni. Kõrvalseisja-positiooni reedab ka Särghava, Kitzbergi jmt. kirjanike kujude kuiv-asjalik käsitus. Siinjuures ei saa unustada ka seda, kui võrd tugevasti mõjutab õpik oma üldise protokollistiiliga kujude käsitlemisel õpilaste kirjalikke töid.

Lühidalt kunstimeisterlikkusest.

Kunstimeisterlikkusest lubab artikli piiratud ruum rääkida ainult rii-vamisi, kuigi küsimus vääriks ja vajaks põhjalikku analüüsi ja oma-ette vaatlust. Mitmedki kordaminekud ja õpiku üldine suund — osu-tada vormiküsimustele senisest suuremat tähelepanu — räägivad tea-tavast edasinihkimisest ka selles lõigus. Esiletõstmist väärib sellelt seisukohalt „Kalevipoja“ käsitus oma terviklikkuse ja konkreetsuse poolest. Suhteliselt põhjalikumalt on kirjanduslikku vormi analüüsitud ka Vilde ajaloolise triloogia, O. Lutsu „Kevade“ ja A. H. Tammsaare „Tõe ja õiguse“ I köite puhul. Kuid üldiselt on kunstimeisterlikkuse analüüs õpiku kõige nõrgemaks, kõige lünklikumaks küljeks.

Kõige silmahakkavam ja üldisem puudus on käsitluse juhuliku s. On kirjanikke, kelle loomingu kunstimeisterlikkuse vaatlus kas puudub täiesti või esineb juhuslike elementidena (Kitzberg, Madarik, Barbarus, Raud). Kord käsitletakse kirjanduslikku vormi eraldi pea-

tükis, kord riivatakse teoste analüüsi käigus, kord esitatakse hoopis kokkuvõtvates peatükkides.

Kirjanduse õpetamine peab andma õpilastele teadmisi tähtsamatest kunstilise kujutamise võtetest (žanrid, kompositsioon, troobid jne.). Nende teadmiste baasil saab juurutada kirjandusteose iseseisva lahtimõtestamise oskust. Õpiku suur puudus seisneb selles, et ta ei kindlusta ega toeta vajalikul määral seda kirjanduse õpetamise põhilist eesmärki, sest kunstimeisterlikkust analüüsitakse ebakonkreet-selt ja üldisõnaliselt, juhuslikult valitud ja sageli mittevastavate näidete varal.

Toome allpool mõned faktid kompositsiooni käsitlemise kohta. Mitmete kesksete teoste puhul kompositsioonist ei räägitagi (näit. Kitzbergi näidendid, Madariku romaanid); enamasti antakse seletus üldisõnalistes fraasides või pakutakse hoopis midagi muud. Ei selgitata, milliseid kompositsioonilisi võtteid kirjanik on kasutanud (šüzee, tegelaste grupeerimine, lüürilised kõrvalepõiked).

Võtame näiteks A. Hindi „Tuulise ranna“. Kahe lehekülje pikkune jutt romaani šüzeest kujuneb sündmustiku katkendlikuks esitamiseks; šüzee põhietapid jäävad määritlemata; see, et romaanil on kaks šüzeelist liini (Kaugatoma liin ja linna-liin), on esitatud ähmaselt. „Põrgu-põhja uue Vanapagana“ kompositsioonile pühendatud peatükk kujuneb romaani ideelise sisu laialivalguvaks lahtimõtestamiseks; isegi see, meie kirjanduses nii ainulaadne asjaolu, et romaanil on proloog ja epi-loog, on jäänud märkimata.

Vilde „Pisuhänna“ kompositsiooni käsitus sisaldab järgmise ebamäärase seletuse: „Tegevus areneb algusest kuni lõpuni hoogsalt. Esimeses ja teises vaatuses domineerib sisu-, sõna- ja karakterikoomika, kolmandas — situatsioonikoomika“ (III osa, lk. 99). Raske, rea uusi mõisteid esitav lause. Ja teiseks, mida tähendab „sisukoomika“ sõna-, karakteri- ja situatsioonikoomika kõrval? On põhjust karta, et selle lahtimõtestamine teeb muret mitte üksnes õpilastele, vaid ka õpetajatele.

R. Alekõrs annab A. Jakobsoni „Kahe leeri“ kompositsiooni kohta vastukäivad hinnangud: esiteks märgitakse, et „„Kahe leeri“ kompositsioon on põhiliselt rajatud kahe diametraalselt vastandlike huvidega leeri võitlusele. See toimub eeskätt vaidlustes, mis tihti arenevad draamatilisteks, hoogsalt tõusva pinevusega steenideks“ (IV osa, lk. 191), ja mõni lehekülg edasi (lk. 205): „Paiguti esineb liiga pikki kõnelusi, mis pidurdavad tegevuse hoogu ja varjutavad tegelaste isikupäraseid jooni . . .“ Tuleb välja, et kõnelused, vaidlused on ühes ja samas teoses niihästi tegevust edasiviivaks, draamatilise pinge tõusu ajendavaks kui ka sedasama tõusu pidurdavaks teguriks.

Õige vähe on juttu kujude loomise meisterlikkusest (rõõmustavaks erandiks on siin H. Tobiase poolt esitatud konkreetne ja ilmikas käsitus Lutsu „Kevade“ tegelaste meisterlikkusest), samuti looduskirjeldusest ja portreest.

Mõnikord on vajalik juhtida tähelepanu ka žanriline iseärasustele. Näiteks J. Tamme puhul oleks tulnud selgitada žanri, mida on nimetatud rahvalikuks lugulauluks, samuti A. Jakobsoni loomingus draamatilise jutustuse ja draamatilise satiiri žanre, sest need ei kuulu õpilastele tuntud põhižanride hulka.

Õpikus esineb tendents asetada raskuspunkt teoste keele ja stiili



vaatlusele, kuid sellest hoolimata ei ole neid küsimusi põhjalikult käsitletud. Peatükid kunstimeisterlikkusest kannavad tavaliselt palju lubavat pealkirja: kirjaniku (või teatud teose) kunstilistest iseärasustest. Kuid iseärasused tavaliselt ei kasva käsitlusest välja, ei kerki esile. A. Sokolov loeb H. Leberechti jutustuse „Teel“ kunstiliseks iseärasuseks tänapäevase sõnavara üldilmetabamist ja tõstab esile, et kirjanik laseb oma tegelastel „... tarvitada uusi, nõukogude ajal keelde tulnud sõnu või võõrsõnu“. (IV osa, lk. 246.)

Hinnangud kirjanike keele kohta on trafaretsed ja kokkulangevad, näiteks: „Põrgupõhja uus Vanapagan“ on kirjutatud haruldaselt ladusas ja lopsakas rahvapärases keeles. Romaani keele tähtsaimaks omaduseks on täpsus, selgus ja lihtsus“; O. Lutsu „... keel on rahvalik, lihtne, painduv ja varjundirikas“; H. Leberechti keel on „selge ja mahlakas“; E. Männiku jutustuste keel on „põhiliselt ... värskel, väljendusrikas ja lagooniline“. (Meie sõrendused. K. L., H. R.) Keele ja stiili käsitluses on tüüpiline see, et näited esitatakse keele ilmekuse, rahvapärasuse, mahlakuse jne. illustreerimiseks, mitte konkreetsete stiililiste kujutusvõtetenäiteid, nagu epiteet, võrdlus, troobid. Nagu eespool märgitud, ei kindlusta selline käsitusviis kirjandusteoreetiliste teadmiste omandamist.

Peatume mõnedel üksikküsimustel, kus meie arvates on tegemist ebamäärasuste või vasturääkivustega. J. Lilienbachi luule kunstimeisterlikkuse käsitus on ulatuslik — kaks lehekülge, kuid näiteks Möldri ja teiste proletarsete kirjanike kunstimeisterlikkust riivatakse 2—3 reaga. Võrreldgem Lilienbachi ja Möldri luulet! Kas ei tundu, et Möldri luule on emotsionaalsem ja vormikindlam. Ka esineb Möldri luules tabavat paroodiat ja satiiri. Milleks selline vahetegemine! Peatükk Lilienbachi luule meisterlikkusest on kirjutatud laialivalguvalt, selles esineb ebamääraseid seisukohti ja halvasti valitud näiteid. Nii kirjutatakse, et „Tugev agitatsiooniline laad Lilienbachi luules on ühendatud deklaratiivse kujutusviisiga“. (Meie sõrendus. K. L., H. R.) Järeldub, et deklaratiivsust peetakse siin luule vooruseks. Meie kirjanduses teatavasti võideldakse otsustavalt deklaratiivsuse kui kunstilise küündimatuse vastu. Siin on vastuolu, mida oleks tulnud vähemalt selgitada, kui tahetakse väita, et deklaratiivse kujutusviisi tingis Lilienbachi luule agitatsiooniline laad, selle poliitiliselt võitlev sisu.

Õpikus peab olema iga lause, iga sõna, iga hinnang põhjalikult läbi kaalutud, et vältida üldsõnalisust, ebamäärasust ja vastuoksusi. Käesolev õpik on selle nõude vastu korduvalt eksinud, kunstimeisterlikkuse osas eriti. Mida peaks õpilane välja lugema näiteks järgnevast hinnangust J. Smuuli luule kohta: „Lähedasi jooni on Schmuulil eriti V. Majakovski luulega, mis avaldub näiteks kõige selgemini nõukogude võimu eeliste kujutamise alal ja intonatsiooni järsus muutmises seoses kõne all olevate sündmuste ja isikute vahetumisega.“ (IV osa, lk. 267.) Silmatorkavat vastuoksust sisaldab M. Raua loomingule antud lõpphinnang. Siin kirjutatakse: „Stiililt on M. Raua luule peamiseks puuduseks selle paigutine raamatulisus, kaldumine abstraktsusse ja kunstlikkusse, ebahütsus sisu ja vormi vahel. Kuid selle kõrval on kirjanikule iseloomulik kirjakeele eeskujulik valdamine, värsi-

tehnika meisterlikkus, teadlik rahvaliku lihtsuse ja kujukuse taotlus, mille kaudu kirjanik on oma loomingu paremikus saavutanud suurt tundeheitsust ja sugestiivsust." (IV osa, lk. 285.) On selge, et märgitud vastandlikud jooned ei anna selget ja kokkuvõtvat, vaid vastukäiva ja desorienteeriva hinnangu.

Lõpuks vaidleme otsustavalt vastu õpiku praktikale teostada vormiküsimuste analüüsi kokkuvõtvates peatükkides, nagu see esineb rea kirjanike puhul (Tamm, Haava, Jakobson, Sütiste, Vaarandi). Selline talitusviis on metoodiliselt väär ning soodustab sisu lahutamist vormist. Eriti ohtlik on see luule puhul, sest siin on mõõdapääsmatu sisu lahtimõtestamise ja vormilise analüüsi vahetu ühtsus nii idee selgemaks väljatoomiseks kui ka sügavama emotsionaalsuse saavutamiseks. Kokkuvõtvates peatükkides on õigustatud ainult selle lühike äramärkimine, mis kirjaniku kunstimeisterlikkuses on eriti esileküündivat.

Mõned järeldused.

„Eesti kirjanduse ajaloo“ senine arutluskäik ja koolipraktika on venvvalt näidanud, et õpik kannatab tõsiste sisuliste ja metoodiliste puuduste all. Püüame, lähtudes eeskätt koolipraktika seisukohalt, olulisemad neist lühidalt kokku võtta.

1. Palju vigu on tingitud õpiku läbikaalumatus ja ebarajrekindlast struktuurist nii ruumi jaotamise kui sisulise liigestamise osas.

2. Õpiku koostamisel ei ole vajalikul määral silmas peetud kirjanduse analüüsimise metoodilisi nõudeid ning õpiku spetsiifikat. Sellest tingituna domineerib publitsistlik esitusviis (eriti ajajärke käsitlevais ülevaatlikes peatükkides).

3. Suuremal või vähemal määral on õpiku käsitusviisi ja stiili ebaühtsusele kaasa aidanud liiga arvukas autorite kollektiiv (17 üksikautorit). Eriti tuleb vastu väita ühe kirjaniku käsitlemisele mitme autori poolt.

4. Osa õpiku vigadest on seletatavad meie kirjanduspärandi pooliku ümberhindamisega ja lünkadega kirjanduskriitikas; metoodilist laadi puudused saavad mõistetavaks (kuid mitte vabandatavaks), kui arvestada, et autorid suures enamikus ei tunne koolitöö praktikast. Kuid õpikus on ka selliseid vigu (ja arvukalt), mis reedavad pealiskaudsust ja pinnalist suhtumist (eksimused faktides, vigane tsiteerimine, arvukad keelelised vead ja lohakas stiil).

5. Kõige tõsisemaks puuduseks tuleb lugeda seda, et kõnealuse õpiku maketti ei esitatud avalikkusele läbiarutamiseks. Kui paljud õpiku vead ja lüngad oleksid olnud välditavad, seda näitab käesoleva ajani esitatud kriitiliste seisukohtade rohkus.

Meil kipub juurduma kirjanduse õpikute ja samuti lugemike osas viimistlemata väljaannete trükkitoimetamine. Eesti kirjanduse õpiku uue trükiga ei pruugiks kiirustada, sest selle järele ei ole karjuvat vajadust. Olemasoleva väljaandega, pluss kriitilised kommentaarid, on esialgu täiesti võimalik töötada. Uue, parandatud trüki ettevalmistamisel tuleb juba rakendada kõik abinõud, et koolid saaksid igakülgselt kordaläinud, autoriteetse ja stabiilse õpiku.

Raskusi vene keele õpetamisel.

E. JAANVÄRK,

Tartu Õpetajate Instituudi õppejõud.

Vene keel kuulub meie vabariigi üldhariduslike koolide raskemate õppeainete hulka. Seda tõendavad koolide inspektorite ja haridusosakondade juhatajate aruanded kui ka Eesti NSV Haridusministeeriumi kokkuvõtted õppeedukusest üksikute õppeainete järgi.

Kõige kurvem on seejuures asjaolu, et olukord vene keele õpetamise alal püsib halvana juba aastaid ega näita olulist paranemist, kuigi õpetajate nõupidamistel arutatakse alati ka vene keele õppetaseme küsimusi.

Õppetase igas aines sõltub väga mitmesugustest faktoritest. Vene keele suhteliselt madal õppetase, nagu edaspidi näeme, on seletatav mitmete negatiivsete tegurite ühtelangemisega.

Paljud õpetajad kaebavad õppeprogrammide ulatuslikkuse üle. Kahtlemata on õppeprogramm üheks faktoriks, mis nii või teisiti mõjustab kogu õppeprotsessi. On ju programm ametlik dokument, mille nõudmiste täitmine on kohustuslik igale õpetajale.

Lähtudes jõukohasuse printsiibist ongi Eesti NSV Haridusministeerium asunud programme kärpima, mida teostati möödunud sügisel kaunis ulatuslikult.

Kuid programmide mehaaniline kärpimine ei lahenda veel kogu probleemi. Allpool püüame näidata, et programmid nõuavad põhjalikku ümbertöötamist ja täpsustamist.

Nii näiteks määrab programm sõnavara osas kindlaks ainult sõnade arvu, mis tuleb mingis klassis omandamisele, jättes sõnavara koosseisu lahtiseks. Seetõttu jääb programmi kõnealuse osa fikseerimine õpikute autorite ülesandeks, kes seda lahendavad oma isikliku suva järgi. Kui aga vene keele õpikute sõnavara jälgida, siis jääb mulje, et selle valik on toimunud stiihiliselt, s. t. ilma mingisuguse kindlama süsteemi ja printsiibita.

Grammatika osas määravad programmid kindlaks ainult aine ulatuse, jättes puudutamata teemade käsitlemise järjekorra. Sellest on paljud õpetajad nii aru saanud, et grammatikat tuleb käsitleda tingimata programmis fikseeritud järjekorras. Kuna see järjekord on traditsiooniline, s. t. selline, nagu see on ajalooliselt välja kujunenud, siis ongi meil tegemist nähtusega, et teaduses kasutatav süsteem ei ole veel kujundatud õppeaine süsteemiks, mis oleks kooskõlas meetoodiliste nõuetega.

Selle tulemuseks on asjaolu, et programm vaid loendab teemasid, nagu oleksid need keele omandamise suhtes üheväärsed. Ometi on

keeleõpetuses teemasid ja peatükke, mis teistest on võrratult tähtsamad, nõudes esiletõstmist, alatist silmaspidamist ning pidevat kordamist ja harjutamist. Programmis olevate teemade esiletõstmine aitaks palju kaasa aine kindlamale omandamisele.

V klassi kursuses omab näiteks keskset kohta nimi- ja omadussõna käänamine. Kui õpilane omandab vene nimisõnade ja omadussõnade käänamise ja oskuse tarvitada käändevorme ühes eessõnadega, siis on sellega pandud tugev alus õpilase vene keele oskusele. See on niivõrd tähtis ülesanne, et jätta seda viimasesse järjekorda, nagu see esineb meie programmides, oleks järele võtta.

Mõnes Tartu linna koolis, kus peeti rangelt kinni V klassi vene keele programmis ettenähtud teemade järjekorrast, jõuti deklinatsioonini alles märtsikuus. Sellega oli lõviosa õppeaastast möödas, ilma et õpilased oleksid asunud selle klassi kõige tähtsama teema omandamisele. Aasta lõpu lähenedes tuli programmi kõnealune osa kuidagi kergelt läbi võtta, mille tõttu õpilased ei suutnud omandada sellelt tähtsalt alalt kindlaid teadmisi ja oskusi, mida neile läheb tarvis järgmistes klassides. Tartu Õpetajate Instituudi Harjutuskoolis aga, kus õpetajad julgesid paralleelselt programmis ettenähtud teemadega käsitleda ka deklinatsiooni, omandasid õpilased õppeaasta lõpuks mitte ainult kindlaid teadmisi nimi- ja omadussõna käänamise kohta, vaid ka oskuse tarvitada käändevorme elavas keeles. Seda oli võimalik saavutada üksnes seetõttu, et õpetajad kinnistasid käändevormide tarvitamist mitte lühikese aja jooksul, vaid kogu õppeaasta kestel.

Vene keele grammatika üksikute teemade omandamise raskust pole arvestatud ka VI klassi programmis. See programm algab küll arvsõna ja asesõna käänamisega, mis on muidugi olulise tähtsusega küsimusi, kuid teemas „Verb“ kaob aspekti küsimus teiste teemade sekka ära. Ometi on vene keeles verbi aspekt kõvemaid pähkleid eesti õpilastele. Selle teema pinnaline käsitlemine on täiesti lubamatu. Kui õpetaja tahab saavutada tõelisi tulemusi verbi aspekti tarvitamise alal, siis peaks see teema kujunema üheks tähtsamaks kogu VI klassi kursuses.

Verbi aspekti käsitlemisel tuleb õpetajal silmas pidada Pavlovi õpetust diferentseerimispidurduste kujundamise kohta. Vastavalt sellele õpetusele peame verbi aspekti käsitlemist alustama hästi markantsetest näidetest ning siirduma pikkamisi ka raskematele juhtumitele. Siis viime õpilased niikaugemale, et nad hakkavad eristama aspekti ka siis, kui silmanähtavaid tunnuseid ei olegi olemas, ning omandavad oskuse tarvitada aspekti õigesti.

On loomulik, et sellise diferentseerimisoskuse kujundamine nõuab aega, süsteemi ja treenimist. Kiirustades ja tekkinud ajutisi seoseid mitte küllaldaselt kinnistades, tekitame õpilase teadvuses vaid segadust, mille likvideerimine nõuab täiendavat aega ja energiat.

Teiseks faktoriks, mis mõjustab õppeprotsessi ja seega ka õppe- edukust väga suurel määral, on õpik. Iga keeleõpetaja teab oma kogemustest, kui suurt osa etendab õppeprotsessis õpik, selle ülesehitus, süsteem ja aine esitamine.

Meie vene keele õpikute kohta ei ole vene keele õpetajate seas kaht arvamust: algkooli õpikud on enam-vähem vastuvõetavad, kuid vanemate klasside omad on halvad. Seetõttu oleks vaja õpikuid põhjalikult analüüsida, neis esinevad olulised puudused teaduslikult välja selgitada.

Kui meie vabariigi üldhariduslike koolide vene keele õpikuid jälgida, siis jääb mulje, et eri klasside õpikute autorite vahel pole mingit koostööd. On ju arusaadav, et järgmise klassi õpik peab sõnavara osas baseeruma eelmises klassis omandatud sõnavaral. Eriti peaks see kehtima V klassi õpiku kohta, sest V klassi tuleb õpilasi sageli mitmest algkoolist, kusjuures neil õpilastel on erinevad teadmised ja oskused. Seetõttu oleks kõigiti kohane ja vajalik tuua V klassi õpikus kõigepealt õppematerjali algklasside kursuse kordamiseks, mida õpetaja saaks kasutada ka õpilaste teadmiste ühtlustamiseks, et hiljem seda jõudsamini edasi minna.

Tegelikult on aga pilt vastupidine. Juba esimestes palades esineb väga palju uusi sõnu, mistõttu juba üksnes see asjaolu teeb tohutu raskeks aine korraliku omandamise. Nii näiteks on teises lugemispalas („Из школьной жизни В. И. Ленина“) koguni 44 uut sõna, millest õpiku autor märgib sõnastikus uutena ainult 23, kuna ülejäänud 21 sõna vaikib lihtsalt maha. Järgmises lugemispalas („Серёжа Костриков“) on juba 75 uut sõna, sõnastikus märgitakse uutena aga ainult 18. Selline on õpikus sõnavara doseerimine.

Siin seisab õpetaja küll isevärki pedagoogilise mõistatuse ees, mida ta ei oska rahuldavalt lahendada.

Seetõttu kujunebki olukord, et õpilased tutvuvad sõnavaraga pealiskaudselt, nende teadmised jäävad ebamäärasteks. Ja et sõnavara esialgsele omandamisele ei järgne kinnistamist, vajuvadki sel viisil õpitud sõnad unustusse.

Õpetaja ei tohiks selle olukorraga mingil tingimusel leppida. Kuidas püütakse sellest olukorrast üle saada?

Mõned õpetajad jaotavad lugemispala väikesteks lõikudeks ning töötavad need põhjalikult läbi. Kõnelemata sellest, et pala väikesteks osadeks tükeldades kaob side osade vahel, ei jõuaks õpetaja selle meetodi järgi töötades ettenähtud materjali läbi võtta.

Teised õpetajad püüavad raskusest nii üle saada, et jaotavad palades esineva sõnavara kahte ossa: retseptiivseks ja reproduktiivseks. Retseptiivne („passiivne“) sõnavara on selline, mida õpilane peab tundma ainult antud kontekstis. Reproduktiivne („aktiivne“) sõnavara kuulub aga omandamisele säärastelt, et õpilane seda sõnavara võib kasutada ka oma mõtete väljendamiseks.

On loomulik, et kumbagi osa sõnavarast tuleb ka erinevalt käsitleda. Kuna retseptiivne sõnavara seostub õpilase teadvuses ainult antud pala sisuga, tuleb reproduktiivsele omandamisele kuuluv sõnavara lisaks sellele vabastada oma esialgsetest seostest ning harjutada õpilasi vastavat sõna siduma võimalikult mitmekesise uue sisuga. Teiste sõnadega: reprodutseerimisele kuuluvat sõnavara tuleb eriti hoolikalt kinnistada, seda on vaja korduvalt rakendada nii harjutustes kui ka elavas vestluses, kusjuures õpilaste teadmiste ja oskuste hindamisel tuleb arvesse võtta ka reproduktiivse sõnavara tundmist ning selle rakendamise oskust.

Neil kaalutlustel on kõigiti põhjendatud nõue, et juba programmides tuleks sõnavara vastavalt jaotada. Siis vabaneks õpilane sääraste sõnade õppimisest, nagu seda on *филлин, юрта, экипаж, реять, щурок, флигель, окропиться, вознамериться, антресоль, дворня, челядь* ja paljud teised.

Kuigi sõnavara jaotamise teaduslikud printsiibid on veel täpselt fikseerimata ja mõnevõrra vaieldavad, ei takista see ometi sõnavara tege-likku jaotamist. Ja ainult sõnavara vastav jaotamine ja erinev käsitlemine võivad tagada programmis esitatud nõuete täitmist.

Soovitav on, et ainult õpilased ei peaks sõnade vihikut, vaid sama-sugune „sõnade vihik“ peaks olema ka õpetajal endal. Sellega saab õpetaja ülevaate niihästi õpitud sõnade arvust kui ka sellest, missugu-sed sõnad on omandatud reproduktiivselt. Õpetaja poolt koostatud sõnade „nimekiri“ jääb siis ka igasuguste kordamiste, leksikaalsete harjutuste ja ülesannete aluseks.

Grammatikale annab programm väga suure tähtsuse. Seletuskirjas öeldakse, et grammatika omab „juhtivat osa keeleõpetuses“. Kõrvuti sellega nõuab aga sama seletuskiri, et „erilist tähelepanu tuleb osu-tada vene keele praktilisele omandamisele“.

Seda näilist vastuolu teooria rõhutamise ja praktiliste oskuste oman-damise vahel meie vene keele õpikud kahjuks ei lahenda. Õpikud ei pea silmas grammatiliste teadmiste kujundamist oskusteks ja vilumus-teks, vaid käsitlevad grammatikat lahus elava keele õpetamisest. Häda ei seisne ainult selles, et grammatika kursus pole seostatud lektüüriga, vaid grammatilisi teemasid käsitletakse õpikuis omavahelise seoseta. On mingi grammatiline teema kord käsitletud, siis hiljem sellega enam ei tegelda. Nii näiteks algab V klassi õpiku grammatika osa lühikese ülevaatega süntaksi kohta. Kuid hiljem ei leia me kogu raamatust ühtegi harjutust süntaksi alalt. Sama lugu kordub ka järgmise teemaga, milleks on „Häälikuõpetus“. § 11 näiteks käsitleb vene tähestikku, kuid see on ka ainuke koht raamatus, kus üldse tähestikku mainitakse. Edasine peatükk „Sõna koosseis“ on samuti seostamata nii eelneva kui ka järgneva. Ometi peaks kahe viimase teema vahel valitsema orgaaniline seos. Õpiku järgi käsitledes tuleb välja, et helilisi ja heli-tuid kaashäälikuid õpivad õpilased eristama omaette ülesandena, kuna nende teadmiste rakendamine (näiteks eesliite *без* ja *раз* õigekirja osas) toimub alles kuu-pooltise pärast, kui vastavad teoreetilised tead-mised on õpilastel juba mõnevõrra ununenud, sest õpik ei näe ette kor-damisharjutusi.

Lisaks tuleb mainida, et grammatiliste teadmiste kinnistamisele (ka ühe ja sama paragrahvi piirides) on õpikutes antud äärmiselt vähe har-jutusi. Näiteks *u* ja *ü* eristamiseks on V klassi õpikus ainult kaks har-jutust, sõnade poolitamise peale ainult üks harjutus jne.

Kõrvuti sellega on õpikutes aga küllaltki ülearuseid harjutusi, mis õieti midagi ei kinnista või eeldavad ülesande lahendamiseks vene keele valdamist. Nii näiteks V klassi õpiku ülesannet nr. 73, kus nõu-takse sõnade lünkade täitmist tähtede *д* või *т*-ga, ei saagi õpilane tead-likult õigesti lahendada, sest harjutuses esinevaid sõnu (*-ихонечко*, *-упле*, *-ремлет*, *-ятел*, *-ишине*, *-розд*) pole ta kas üldse kuulnud või on neid mitme aasta eest kord õppinud ja juba ammu unustanud.

Sellest kõigest järgneb, et lisaks õpikuis leiduvatele ülesannetele peab õpetaja ise koostama terve hulga ülesandeid nii õpitavate gram-matiliste teadmiste kinnistamiseks kui ka varem õpituga seostamiseks ja kordamiseks. Miks mitte anda V klassis perioodiliselt ülesandeid lihtsate lausete analüüsimiseks, miks mitte anda kordamisülesandeid sõna koostise kohta, heliliste ja helitute kaashäälikute eristamiseks jne. Kordamisharjutuste täitmisel rakendab õpilane taas varemini

omandatud teadmisi, kusjuures teadmiste rakendamine on aga parimaks vahendiks unustamise vastu.

Teiselt poolt peaks õpetaja tunni ettevalmistamisel hoolega kaaluma õpikus leiduvate harjutuste sobivust ning vältima selliseid, mis midagi ei kinnista.

Õpik on õpilastele peamiseks teadmiste omandamise allikaks. See pärast peaks õpik sisaldama materjali, mis arendaks õpilase keeleoskust mitmekülgset. Kahjuks piirduvad meie õpikud peamiselt kirjandusliku keele esitamisega; materjali olustikulise keele omandamiseks on õpikus äärmiselt vähe. Selle tulemuseks on muidugi asjaolu, et õpilane paremal juhul õpib jutustama venekeelseid palu, kuid igapäevast kõnekeelt ei suuda ta koolis omandada.

Aga ka kirjandusliku keele omandamiseks tuleks kasutada teisigi võimalusi peale õpikus leiduva materjali selgeksõppimise. Et omandada teadliku lugemise oskust, peaks õpilane end selles harjutama. Kuid kas on meil anda õpilastele huvitavat, väärtuslikku ja jõukohast lektüüri koduseks lugemiseks? Aastaid tagasi hakati meil välja andma adapteeritud tekste koduseks lektüüriks (venekeelset lugemisvara eesti koolidele — „Школьная серия“), samuti anti Puškini juubeli-aastal (1949) välja hulk Puškini teoseid klassivälise lektüürina, kus lehekülgede all olid antud samal leheküljel esinevad uued sõnad eestikeelsete vastetega. Need väljaanded kahtlemata soodustasid klassivälist lugemist vene keeles. Miskipärast on see hea algatus jälle soiku jäänud.

Faktoriks, mis raskendab vene keele õppetamise tõstmist vajalikule kõrgusele, on muidugi ka meie õpetajate vähesed kogemused vene keele õpetamisel ja sageli ka õpetatava keele ebarahuldav tundmine.

Mis puutub metoodilisse abisse, siis on õpetajal seda raske leida, sest meil pole vene keele metoodika käsiraamatut, kui mitte arvestada Tšistjakovi vene keele metoodikat mittevene koolidele, mis annab küll õpetamiseks üldisi juhendeid, kuid ei arvesta eesti kooli olusid ega meie koolis esinevaid raskusi. Haridusministeerium on algatanud kohase vene keele õpetamise metoodika väljaandmist, kuid see on alles teksil.

Seetõttu peab ka eeloleval õppeaastal vene keele õpetaja oma töös toetuma esijoones vaid üldpedagoogilistele printsiipidele, oma isiklike kogemustele ja sellele metoodilisele materjalile, mis meie ajakirjanduses senini on ilmunud.

Kõige suuremaks puuduseks aine metoodilisel käsitlemisel näib olevat asjaolu, et õpetajad arvestavad väga vähe vene keele kui õppeaine spetsiifikat. Vene keel kuulub teatavasti õppeainete hulka, kus meil on tegemist mitte ainult teadmiste omandamisega õpilase poolt, vaid veel enam vastavate oskuste ja vilumuste kujundamisega. Oskused ja vilumused kujunevad aga kõige kiiremini metoodiliselt hästi läbimõeldud ja süstemaatiliselt korraldatud harjutuste teel.

Selleks, et omandada vilumust avaldada oma mõtteid õiges vene keeles, tuleb õpilasel omandada hulk elementaarseid teadmisi, need teadlikult kinnistada ja siis harjutuste teel kujundada vastavad seosed niivõrd kindlaks, et õpitud teadmised muutuvad oskuseks. Hiljem tuleb kord omandatud oskust niivõrd palju kasutada, kuni see viimaks automatiseerub ja muutub vilumuseks. Ainult siis võime valitseda keelt, kui meie käsutuses on hulk elementaarseid oskusi ja vilumusi.

Tegelikult on keele omandamise protsess palju keerulisem, kui seda eespool kirjeldatud. Oskuste ja vilumuste seas peame eristama lihtsamaid, elementaarsemaid ja keerukamaid, komplitseeritumaid. Sageli saavutame kõrgema astme oskuse alles siis, kui meil on kujunenud küllaldane arv elementaarseid vilumusi.

Seda asjaolu ei pea paljud vene keele õpetajad silmas, siirdudes kõrgema astme vilumuste kujundamisele juba siis, kui madalama astme vilumused pole õpilastel veel kindlalt omandatud. Muidugi on see tõsine metoodiline viga, mis avaldab eitavat mõju vene keele oskuse omandamisele.

Siinkohal võiks näitena tuua õpitud pala jutustamise oskuse. Ümberjutustamisel on vene keele õppimisel tähtis koht. Ümberjutustamine on suurepäraseks harjutuseks, et õppida oma mõtteid vene keeles avaldama. Sellest teevad mõned õpetajad järelduse, et mida rohkem õpilane õpib jutustama, seda parem. Õppigu pala kas või pähe, peaasi, et keel aga liiguks!

Muidugi tuleb vene keele õpetamisel ümberjutustamist harrastada, kuid ühtlasi on vaja luua eeldusi, et õpilane saaks teadlikult kasutada varem omandatud sõnavara kui ka grammatilisi vorme. Selleks on vaja õpilasel läbi teha pikemaajaline „kool“.

Esiteks peab õpilane jutustuse puhul opereerima kindlalt omandatud sõnavaraga. Kindluse saavutamiseks sõnavara omandamisel ei ole soovitatav lasta sõnu õppida isoleeritult, vaid sõnaühendites, sidudes iga uue sõna mõne tuttava sõnaga. Seostades sõnu omavahel, kergendame õpilasel meelespidamise vaeva. Ka sõnade kinnistamisel tuleks kasutada sama võtet: soovides näiteks kinnistada sõna *кухонный*, tuleks, lähtudes raamatus antud sõnaühendist *кухонный стол*, lasta õpilastel tõlkida eesti keelest vene keelde ka sõnad *kööginuga*, *köögi aken*, *köögi uks*. Kui näiteks on tarvis kinnistada sõna *случаться*, siis, lähtudes raamatus leiduvast sõnaühendist *случилось беда*, tuleks sõna *случаться* kinnistada veel tõlgete näol eesti keelest: *juhtus õnnetus (несчастье)*; *mis on juhtunud?*; *see juhtus nõnda*; *ma ei tea, kuidas see juhtus jne.*

Sõnade küsitlemisel toimitagu samal viisil: ärgu piirdu tagu üksikute, isoleeritud sõnadega, vaid kasutagu sõnaühendeid, lühikesi lauseid.

Mainitagu, et sõnade alatine suuline ja sagedane kirjalik („tunnikontrolli“ näol) küsitlemine ning teadmiste range hindamine on paratamatuks eelduseks järgneva töö efektiivsusele.

Ka grammatika alal tuleb luua kindlaid aluseid vormide õigeks tarvitamiseks. Tegeldes näiteks nimisõna deklinatsiooniga, on soovitatav lähtuda kindlatest tüüpsõnadest ja viia tüüpsõnade vormide kasutamine vilumuseni. Sealjuures ei ole soovitatav ka käändevorme lasta omandada isoleeritult, vaid lühikestes, kergesti meelde jäävates sõnaühendites.

Nii võiks tüüpsõna *пионер* deklinatsiooni omandada näiteks järgmisel kujul:

Именительный падеж: Кто здесь? Здесь пионер.

Родительный падеж: Кого здесь нет? Здесь нет пионера.

Дательный падеж: К кому ты идёшь? Я иду к пионеру.

Винительный падеж: Кого ты видишь? Я вижу пионера.

Творительный падеж: С кем ты играешь? Я играю с пионером.

Предложный падеж: О ком ты говоришь? Я говорю о пионере.

Sõnade käänamisel lühilausestes on see eelis, et õpilane omandab käändevormid niisugusel kujul, mis on lähedane elavas keeles esinevatele juhtudele.

Omandanud tüüplause *я играю с пионером*, on õpilastel kerge analoogia põhjal moodustada lauseid: *я гуляю с пионером, я разговариваю с пионером, я соревнуюсь с пионером*, samuti lauseid: *я играю с братом, с другом, он разговаривает с директором* jne.

Selleks aga, et nende käändevormide tarvitamine muutuks vilumuseks, tuleb läbi teha hulk treenivaid harjutusi. Õpilane peab oskama mitte ainult puhtalt ja soravalt käänata tüüpsõna antud lühilausestes, vaid ta peab suutma vastata käändetabelis antud küsimustele, peab oskama lausete järgi esitada küsimusi, peab oskama määrata käänat jne.

Hiljem tuleb omandatud käändevormide elementaarne kasutamisoskus kinnistada keerulisemate (sünteesilist laadi) ülesannetega, nagu näiteks vastamisega selleks eriti välja valitud küsimustele, tõlkeharjutuste kaudu ja viimaks ka iseseisva jutustamise teel.

Seesuguse treenimise puhul on äärmiselt tähtis silmas pidada, et õpilased kasutaksid teadlikult õigeid käändevorme, sest ainult õigete vormide tarvitamise kaudu kujundame õpilase teadvuses õigeid seoseid, mida ta hiljem ka elavas keeles saab kasutada. Teiseks tähtsaks tingimuseks treenivate harjutuste korraldamisel on kõikide õpilaste tööle kaasatõmbamine. Mõne õpilase mahajäämine lihtsate ülesannete lahendamisel võtab temalt võimaluse edukalt osa võtta järgmistest — keerulisematest ülesannetest. Kui aga õpilasel pole elementaarseid keelelisi vilumusi, siis ei suuda ta tõusta ka kõrgemale keeleoskuse astmele.

Oskuste ja vilumuste kujundamine on keeleõpetuse metoodika keskseks (kuigi kaugelki mitte ainukeseks) küsimuseks. Seepärast tuleks igal vene keele õpetajal eriti rõhku panna just selle ülesande lahendamisele, sest sellest sõltub suurel määral tema õpilaste õppeedukus vene keeles.

Esmajärguliseks faktoriks, mis mõjustab õppeprotsessi hea või halva suunas, on vene keele õpetajate kvalifikatsioon.

Mis puutub õpetajate vene keele oskusesse, siis ei ole siingi olukord kõige parem. Meil ei ole veel küllalt spetsiaalselt ettevalmistatud vene keele õpetajaid. Seepärast tuleb paratamatult usaldada vene keele õpetamist ka neile, kelle vene keele oskus jätab mõnevõrra soovida. Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut on Haridusministeeriumi ülesandel viimastel aastatel korraldanud küll kursusi õpetajate teadmiste täiendamiseks, kuid keel ei ole aine, mis on omandatav paari kuuga. Kursuste korraldamist tuleb muidugi jätkata, kuid sellest ei piisa meie õpetajate keeleoskuse radikaalseks parandamiseks. Siin peaks mõni keskus (Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut) korraldama „kodu-kooli“ vene keele õpetajatele, saates välja regulaarselt juhendeid iseseisvaks tööks ja tööülesandeid ning organiseerima nende tööülesannete läbivaatamist. Ainult siis, kui aastate jooksul pidevalt töötatakse oma keeleoskuse täiendamise alal, võidakse saada soovitud tulemusi.

Lõpuks tuleks mainida, et ka meie õpetajate ettevalmistusasutused ei täida täiel määral oma ülesandeid kvalifitseeritud vene keele õpetajate ettevalmistamise alal. Pedagoogilised koolid kurdivad, et

nende õppeplaanis on ette nähtud tunde vene keele jaoks poole vähem kui üldhariduslikus keskkoolis. Seetõttu ongi kujunenud olukord, et pedagoogilise kooli lõpetaja ei omanda vene keele alal sedagi, mida omandab üldharidusliku keskkooli lõpetaja. Siis pole ka imestada, kui pedagoogilise kooli lõpetaja on kohustatud õpetama seda, mida ta ise poolikult valdab.

Õpetajate instituudi vene keele ja kirjanduse osakonna õppeplaani on ülekoormatud teoreetiliste ainetega. Üliõpilased kuulavad kahe aasta jooksul loenguid küll keele, küll kirjanduse kohta, kuid oma praktilist keeleoskust nad saavad parandada vaid minimaalsel määral. Tulemuseks on, et ka noored vene keele õpetajad (instituudi lõpetajad) tunnevad raskusi oma aine õpetamisel.

Sedasama tuleb öelda ka ülikooli vene keele osakonna üliõpilaste kohta. Erinevuseks on vahest ainult see, et üliõpilased kui tulevased teadlased-filoloogid jäävad ka korralikust pedagoogilisest ettevalmistusest ilma.

Kõike eeltoodut kokku võttes jõuame järeldusele, et vene keele õpetamise probleem meie üldhariduslikes koolides on küllaltki komplitseeritud, mille lahendamine nõuab rea abinõude rakendamist. Neist tähtsamateks osutuvad õppeprogrammide ja õpikute põhjalik läbivaatamine, klassivälise lektüüri soetamine ja vastava metoodika koostamine ning õpetajate kvalifikatsiooni süstemaatiline tõstmine. Lisaks neile võib mainida veel terve rea abinõusid, millede rakendamine võiks vene keele õpetamist tõhustada. Mainigem siinkohal vene ja eesti keele võrdlevat grammatikat, erialaste käsiraamatute ja harjutustikude koostamist, nagu ka kohaste etteütluste kogude, vene keele ortograafia omandamiseks vastavate harjutustike, ümberjutustuste, tõlkeharjutuste kogude, vene keele fraseoloogia ja idioomide kogude ning vastavate harjutustike ja näitlike õppevahendite (pildid vestluste läbi viimiseks, grammatilised tabelid jm.) soetamist.

Pole kahtlust, et kui me järjekindlalt eespool käsitletud suunas töötame, siis saavutame tõepoolest selle, et vene keele teadmiste ja oskuste tase meie üldhariduslikes koolides järsult tõuseb. Arvestades vene keele ulatusliku ja korraliku tundmise vaieldamatut tähtsust, ei tohiks me viivitada praktiliste sammude astumisega vene keele õpetamise olukorra parandamiseks üldhariduslikes koolides.

Vana-aja ajaloo õpetamisest Tallinna koolides.

T. TINT,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud.

Vana-aja ajalooga algab süstemaatilise ajalookursuse käsitlemine meie koolides. Vana-aja õpetamine meie koolides taotleb samu ülesandeid ning eesmärke, mida ajaloo õpetamine üldse, s. t. aidata ette valmistada aktiivseid kommunismi ehitajaid. Vana-aja käsitlemisel tuleb meil õpetada õpilasi nende jõu kohaselt mõistma küllaltki keerulisi teoreetilisi küsimusi.

Selleks, et äratada õpilastes huvi ajaloo vastu, et õpetada seda vastavalt õpilaste arusaamise tasemele ning kasvatada meie õpilasi nõukogude patriotismi, rahvaste sõpruse ja kommunistliku moraali vaimus, peab eelkõige õpetaja ise olema ideelis-poliitiliselt tugev, tundma hästi oma ainet ning olema teadlik ajaloo õpetamise meetoodika spetsiifikas.

Õppetöö edukuse üheks eeltingimuseks on oskuslik töö planeerimine, mis nõuab õpetajalt õppeprogrammi ja õpiku põhjalikku tundmist ning õppeaine täielikku valitsemist. Tööplaanidega tutvumine näitas, et töö planeerimisel on valmistanud õpetajaile raskusi programmide ja õpikute erinevus. Nii näiteks oli varem programmi seletuskirjas öeldud, et õpilased ei tarvitse Egiptuse riigi langemise kohta rohkem teada kui 525. aastat ja sellega seotud fakti — Egiptuse langemist pärslaste võimu alla. Paljud õpetajad said sellest niiviisi aru, et ei tarvitse analüüsida Egiptuse riigi langemise põhjusi, ning teostasid kärpeid mehaaniliselt, arvestamata küsimust sisuliselt.

Sageli oli võetud tööplaanidesse teemasid, mis ei ole programmis ette nähtud, näiteks: „Foiniikia“, „Kreeta, mükeene kultuur“ jne. Osalt on siin tegemist hooletu tööga, — pole lihtsalt programmi küllalt tundma õpitud, kuid teiselt poolt on nähtavasti teadlikult niisugused teemad sisse võetud kartuses, et muidu ei suudeta ettenähtud tundide arvu täita. Niisugust kartust tingis asjaolu, et meie õpetajatel on raske saada vajalikku täiendavat materjali tundide sisustamiseks. Vana-aja kohta käivad lugemikud ja allikate kogud on õpetajatele kättesaadavad ainult Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi või suuremate avalike raamatukogude kaudu ning sageli pole neid sealgi kohal. Ometi peaksid niisugused, õpetajatele hädavajalikud raamatud olema vähemalt kooli raamatukogus, kui mitte õpetajal isiklikult. Teiseks on needki raamatud venekeelsed ja neid ei saa kasutada eesti õppekeelega koolides. Selle kirjanduse kasutamine valmistab ka raskusi nendele õpetajatele, kelle vene keele oskus ei ole küllalt tugev.

Teemade jaotus õppetundide kaupa oli sageli halvasti teostatud. Tunni teemadena olid märgitud tööplaanides näiteks järgmised teemad:

„Egiptuse vallutamine pärslaste poolt ning egiptuse kultuur“ või jälle „Kreekamaa IV sajandil ja Makedoonia loodus“. Esimese teema puhul oleks tulnud „Egiptuse vallutamine pärslaste poolt“ ühendada eelmise tunni teemaga ning teemat „Egiptuse kultuur“ käsitleda omaette tunnina, teise teema puhul oleks tulnud „Makedoonia loodus“ ühendada järgmise teemaga ning „Kreekamaa IV sajandil“ võtta omaette tunnina.

Tööplaanides olid küll ette nähtud kevadised kordamistunnid, kuid mitte alati ei olnud märgitud vastavad teemad või olid need siis võetud programmi järgi, nagu vastavaid teemasid käsitletakse õppeaasta jooksulgi, mitte aga probleemide järgi. Kordamise selline planeerimine ei võimalda tunde huvitavamalt üles ehitada ega ka varem õpitud materjali põhjal üldistusi teha. Õigem oleks planeerida kevadised kordamistunnid probleemide järgi, näiteks: „Orjade ülestõusud vana-ajal“, „Tehnika ja orjamajanduse areng“, „Riigi tekkimine ja arenemine vana-ajal“ jne.

Et kindlustada aine süstemaatilist kordamist aasta jooksul selliselt, et see abistaks uue aine käsitlemist ja paremat mõistmist, selleks tuleks juba tööplaanis ette näha pidev kordamine. Seda saab teostada nii V kui ka VI klassis. Näiteks teema „Sparta“ puhul tuleks korrata teemat „Vana-Egiptuse riigikord“ ja teema „Orjanduslik demokraatia Ateenas Periklese ajal“ puhul korrata veel teemasid „Vana-Egiptuse riigikord“ ning „Sparta“. Kui kordamist selliselt organiseerida, siis saame esile tuua erinevate riigikordade tekkimise põhjusi ja anda nendele riigikordadele hinnangu, samuti näidata orjandusliku demokraatia progressiivsust võrreldes vana-idamaade despotia ja Sparta aristokraatliku korruga ning selle piiratust võrreldes tõelise, nõukogude demokraatiaga. Teema „Orjanduse arenemine Roomas“ puhul lasta korrata teemasid „Kuningas Hammurapi seadused“ ja „Orjuse kasv Kreekas“ ning vestluse teel selgitada õpilastele, mis põhjustel ja kuidas arenes orjapidamine edasi Roomas. Teema „Patriitside ja plebeide vaheline võitlus“ puhul lasta korrata teemat „Orjanduslik demokraatia Ateenas Periklese ajal“ ja näidata vahet Rooma ning Ateena riigikorra vahel — vormilt olid mõlemad vabariigid, kuid Ateenas oli orjanduslik demokraatlik, Roomas aristokraatlik vabariik. Tuua välja ka ühine joon — mõlemad olid orjanduslikud riigid orjade vaoshoidmiseks. Teema „Ristiusu tekkimine“ puhul lasta korrata teemasid „Vana-Egiptuse usund“ ja „Kreeka usund“ ning vestluse teel näidata, mis põhjustel ja millise arengu tegi läbi usund ning kuidas ta säilitas seejuures ikkagi oma peamise funktsiooni — olla masside pimestamise vahendiks, ideoloogilise rõhumise relvaks.

Oleks hea, kui tööplaanides oleks ette nähtud vastavate teemade puhul ka õpilaste koduseks lugemiseks soovitatav ilukirjanduslik materjal ning õpetaja poolt valitud eksperimentaalset laadi meetodiline töö, näiteks: „Kuidas õpetan kronoloogiat V klassis“, „Kuidas selgitan klassivõitlust“ jne. (Vt. sellega seoses vastavaid artikleid ajakirjast „Преподавание истории в школе“, nr. 3, 1953.) See on oluline nii töö kvaliteedi tõstmise kui ka paremate õpetajate töökogemuste populariseerimise seisukohalt. Paremad nendest tuleks ette kanda Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi pedagoogilistel lugemistel.

Töö hea planeerimine on vaid üheks eeltingimuseks vana-aja õpetamise edukusele. Põhiline töö toimub ikkagi tunnis aine esitamisel. Ajaloo tunnid peavad olema sisuliselt täisväärtuslikud,

s. t. teaduslikult ning ideoloogiliselt vastaval kõrgusel. Sisulisest küljest olid külastatud tundide puudusteks: 1) sisu mitteüllaldane ideeline lahtimõtestamine või selle hoopis lahtimõtestamata jätmine, 2) analüüsi ja üldistuste puudulik teostamine, 3) lastele mittejõukohane esitus ja 4) faktilised vead.

Ajalugu kuulub poliitiliste õppeainete hulka ja teema sisu lahtimõtestamata jätmine või selle puudulik lahtimõtestamine muudab tunnid apoliitilisteks ning kasvatuslikult väheväärtuslikeks. Domineeriv osa külastatud tundidest olid keskpärased, kus toodi küll oluline välja, kuid mitte väga eredalt ega selgelt. Paremate tundide näitena võiks tuua 29. kooli õpetaja Otsaveli tunni teemal „Sulla diktatuur“, kus õpetaja oskas väga hästi vestluse teel välja tuua, et üleminekut sõjaliselt diktatuurile põhjustas orjapidajate vajadus relvade abil maha suruda orjade ülestõusud, ülestõusud provintsidest ja demokraatlik liikumine Roomas ning et eeldused selleks löi Mariuse poolt teostatud sõjaväereform — üleminek palgasõjaväele. Õpetaja andis õige hinnangu Sulla antidemokraatlikule sõjaväelisele diktatuurile. Hea oli ka Tallinna 4. Keskkoolis õpetaja Ojalo tund teemal „Egiptuse kirjandus“ (teema oli programmist välja jäetud). Õpetaja analüüsis egiptuse kirjanduse mälestusmärke nende sisu järgi, näitas, kuidas need peegeldavad egiptlastest ülikate põlastavat suhtumist lihtrahvasse ja kuidas egiptlaste töölaulud, mis on ära toodud ka õpikus, peegeldavad liht-rahva rasket elu. Sama teema puhul üks teine õpetaja aga lõpetas tunni lihtsa kokkuvõttega: „Näete, nii primitiivne oli vanade egiptlaste luule“. Tallinna 16. Keskkooli õpetaja Miilits, käsitledes tunnis teemat „Kreeka müüdid“, oskas müüte hästi seostada tänapäevaga, näidates, kuidas juba vanad kreeklased unistasid looduse üle valitsemisest ja kuidas sotsialistliku ühiskonna inimene ongi juba sündinud looduse jõude ennast teenima — Augeiase tallide puhastamine Heraklese poolt ja vee-energia ulatuslik ärakasutamine tänapäeval meie kodumaal.

Sisuliselt õnnestunud tundide kõrval esines aga ka kahvatuid või hoopis ebaõnnestunud tunde. Uhes tunnis teema „Lõuna-Mesopotaamia loodus ja veeseadeldised“ käsitlemisel püüdis õpetaja seda teemat seostada tänapäevaga, suure kanalitevõrgu loomisega Nõukogude Liidus, kuid see kujunes kohmakaks ning kunstlikult külgepoogituks, tuues pigem kahju kui kasu — jäi ebaselgeks, kas tuleb meie ja Vana-Babüloonia ühiskonna vahele panna võrdsusmärk või on siin mingisuguseid erinevusi. Teises tunnis teema „Kreeka jumalad“ käsitlemisel ei näidatud, kuidas kreeka aristokraatia püüdis ära kasutada usundit oma poliitika õigustamiseks — ei näidatud, et kreeka jumalate eluviise kujutati sarnastena kreeka aristokraatide eluviisidega, et aristokraadid lugesid end põlvnevaiks mõnest jumalast. Õpetaja rõhutas kogu aeg, et usund tekkis inimese jõuetusest loodusjõudude ees, kuid ta ei näidanud usundi evolutsiooni, seda, et usund kujunes eksploateerimise õigustamise vahendiks. Teema „Soloni reformid“ puhul seletati, et Solon jao-atas elanikud varanduse järgi 4 liiki, kuid millise eesmärgiga, seda ei seletatud. Jäi ebaselgeks, miks pärast võlaorjuse kaotamist sotsiaalne võitlus Ateenas ikkagi ei raugenud, jne. Tunnid teemal „Makedoonia Aleksandri idasõjakäik“ jäid puudulikeks seetõttu, et ei toodud välja idasõjakäigu eesmärki ega näidatud tegureid, mis soodustasid makedoonlaste vallutuste edu, ja põhjusi, mis muutsid tekkinud hiigelriigi äärmiselt ebakindlaks ning viisid selle lagunemisele. Makedoonia

Aleksandri idasõjakäigu käsitlemisel ei näidatud ka Kesk-Aasia ja India rahvaste kangelaslikku vastupanu vallutajatele. Tunnis teemal „Hellenistlik kultuur“ jäi välja toomata selle kultuuri klassiolemus, tema suhe baasiga, ka ei osatud seda teemat seostada kaasajaga. Ei näidatud, miks ei arenenud tootmistehnika, kuid arenes jõudsalt sõjatehnika, ei näidatud, kui raske oli teadlastel töötada, kelle tööd pidurdasid usulised eelarvamused. Pealegi oli teaduslik töö sellal üksikisiku eraasjaks. Kõneldes arhitektuurist, ei seletatud, kes olid ehitajad, kellele ehitati, mida ehituste arhitektuuriga taotleti jne.

Esitatud näidetest peaks selguma, et teema sisu lahtimõtestamiseks peab ajaloo õpetaja hästi tundma ainet ja selle omapära, oskama valida materjali ning seda teaduslikult õigesti käsitlema, et faktide omandamine ei saaks omaette eesmärgiks, et kasvatust ei teostataks lahus ajaloost tühjade moraliseerivate lausetega, vaid et ajalugu ise mõjuks kasvatavalt ajalooliste sündmuste ja faktide kaudu. Seostamist kaasajaga tuleb teha oskuslikult, et see ei kujuneks võõrkehaks või mehhaaniliseks paralleelide tõmbamiseks, mis võib viia mineviku moderniseerimisele selle asemel, et aidata kaasa mineviku ja oleviku paremaks mõistmiseks.

Kas õpetaja on suutnud tunni ideed õigesti lahti mõtestada, see peaks selguma juba tunni eesmärgi sõnastusest tunni plaan-konspektis. Enamikus tunni plaan-konspektides ei olnud tunni eesmärk õigesti sõnastatud. See piirdus tunni teema nimetamisega ja lisandamisega „anda teadmisi . . . alalt“ või „õpetada tundma . . .“, näiteks „Õpetada tundma Soloni reforme“ või „Anda teadmisi Kreeka kultuuri alalt“ jne. Mõnikord anti tunni eesmärgi asemel tunni plaan, näiteks „Näidata esiteks Kreeka-Pärsia sõja põhjusi, Mileetose ülestõusu ja Maratoni lahingut“. Pole põhjust tunni eesmärgi sõnastuse puhul korrata iseenesest mõistetavat tõsiasja, et Kreeka-Pärsia sõdade puhul tuleb anda teadmisi neist sõdadest, Sparta puhul kõnelda just Spartast ja mitte mõnest muust riigist jne. Tunni eesmärk peaks peegeldama seda, kuidas õpetaja antud teemat valgustab ja millist õpetuslikku ning kasvatuslikku eesmärki ta antud teema kaudu taotleb. Tunni eesmärgi sõnastus ei tarvitse ega peagi olema õpilastele jõukohane, sest see on määratud õpetajale ja mitte õpilastele. Toon näitena tunni eesmärgi sõnastuse teema „Kreeka müüdid“ puhul. Tunni eesmärgiks oleks näidata, et „müüdid peegeldavad kreeklaste pikaajalist võitlust loodusjõududega ning kreeklaste usku inimese võimeisse. Kasvatada õpilastes usku inimõistuse jõusse ning näidata, millisel määral nõukogude inimesed juba valitsevad ja kasutavad ühiskonna huvides loodusjõude“.

Teinekord oli tunni eesmärk küll õigesti püstitatud, kuid tund ei saavutanud seda eesmärki analüüsi või sünteesi puudumise tõttu. Eriti paistis see silma kevadiste kordamistundide juures. Näiteks kordamistund Vana-Idamaade osas jäi lünklikuks seetõttu, et õpetaja vaatles kordamistundides erinevaid Vana-Idamaa riike jällegi üksikult nagu esialgsel käsitlemiselgi, tegemata üldistusi; ta ei toonud välja nendele riikidele ühiseid iseloomulikke jooni, mille poolest nad erinesid hilisematest Kreeka linnriikidest. Kevadel kordamistundides oleks pidanud seda ilmtingimata tegema, sest õpitu põhjal oleksid õpilased olnud seda nüüd suutelisemad palju sügavamalt mõistma. Ühes tunnis Soloni reformide hindamiseks tõi õpetaja ära tsitaadi Engelsi tööst „Perekonna, eraomanduse ja riigi tekkimine“, kuid esitatud tsitaat oli liiga

pikk ja raske ning õpilastele jäi selle sisu ebaselgeks, kuna õpetaja ei teostanud tsitaadi analüüsi pärast selle ettelugemist. Ühes teises tunnis kõneles õpetaja samal teemal, et Soloni reformid kaitsesid keskmiste maapidajate huve, aga kuidas need keskmiste maapidajate huve kaitsesid, seda õpetaja ei analüüsinud, jne.

Esitatust peaks selguma, kuivõrd oluline on tunni sisuline külg ajaloo õpetamise eesmärkide saavutamisel. Kuid vähe on veel sellest, kui õpetaja oma ainet hästi tunneb ja selle sisuliselt korralikult lahti mõtestab. Väga tähtis on ainet pakkuda niimoodi, et see laste arusaamiseni ning tunneteni küüniks. Tunni eesmärgi täielikuks saavutamiseks peab õpetaja veel hästi valdama ka ajaloo õpetamise metoodikat. Külalastatud tunnid kannatasid sageli vähese emotsionaalsuse ja vähese näitlikkuse all, rakendati vähe õpilaste iseseisvat tööd, teadmiste kontrollimine oli formaalne ja kordamise metoodika polnud läbi mõeldud.

Oluline on leida vastavalt teemale õige meetod tunni läbiviimiseks. Paljud tunnid kannatasid just ebasobiva meetodi tõttu. Kreeka müüdid annavad hea võimaluse emotsionaalseks jutustamiseks, nende analüüs aga võimaluse vestluse teostamiseks. Ühes sellel teemal kuulatud tundidest viis õpetaja peaaegu kogu tunni vestluse teel läbi. Väike osa õpilasi tundis neid müüte, enamik aga mitte. Seetõttu kujunes tund peamiselt õpetaja ja 5—6 õpilase vaheliseks vestluseks, mis teistele õpilastele palju ei pakkunud, muutes tunni pealegi igavaks. Teises koolis jutustas aga õpetaja ise väga ilmekalt, laskis isegi mõned osad raamatust ette lugeda, millele järgnes analüüs vestluse teel, millest õpilased aktiivselt osa võtsid: mida peegeldavad need müüdid, mis on võimaldanud inimestel jõuda nii kaugele looduse valitsemisel, nagu seda suudame meie. Teema „Klasside ja riigi tekkimine Vana-Kreekas“ puhul oli õigesti valitud vestlusmeetod, sest see võimaldas õpilastele paremini selgitada riigi tekkimise küsimust, kui see oleks õnnestunud õpetaja jutustuse teel.

Õpetaja jutustuse kohta kehtib nõue, et see olgu emotsionaalne ja loogiline. Jutustuse emotsionaalsus arendab õpilastes huvi, mõjustab nende tundeelu, aidates selle kaudu kujundada ka õpilaste iseloomu; jutustuse loogilisus aitab kaasa paremale arusaamisele ning hõlbustab aine omandamist. Ebaloogilisust esinès külalastatud tundides nii tunni plaani puhul kui ka jutustamise osas. Kõnealust puudust võis märgata siiski ainult üksikute õpetajate juures. See-eest aga tõesti häid emotsionaalseid tunde esines väga harva. Osalt on selle põhjuseks vahest asjaolu, et ajalise kauguse ning olustiku tõttu on vana-aja sündmused meile vähem lähedased ja seetõttu ei oska õpetaja ainet nii elavalt edasi anda, kui hilisemate sündmuste puhul või sel juhul, kui meil on tegemist oma kodumaa ajalooaga. Kuid siin on kindlasti ka veel teine ning olulisem põhjus — õpetajatel pole vajalikku lisamaterjali käepärast. Spartacuse ülestõusu käsitlemine oli peaaegu kõikides kuulatud tundides suhteliselt hea just seetõttu, et paljud õpetajad tunni ettevalmistamiseks kasutasid Giovagnoli raamatut „Spartacus“.

Vana-aja tundide näitlikkus on meil veel vähene. Ainult ühes tunnis näidati diafilmi ja teises tunnis — Nikiforovi vana-aja albumist pildimaterjali. Kõnealused pildid on aga liiga väikesed klassi ees näitamiseks, mis pärast nende näitamiseks peaks ilmtingimata kasutama epi-diaskoopi.

Erilist tähelepanu peaksid õpetajad pöörama ka tunni kinnistamisele, sest selles osas saab õpetaja ka ennast kontrollida, kas tund on saavutanud eesmärgi või mitte. Paljud õpetajad lasksid kinnistamise osas õpilastel kogu selle materjali uuesti jutustada, mida tunni jooksul oli käsitletud. Arvan, et kinnistamise juures peaks silmas pidama olulist; tuleks rõhutada ja välja tuua seda, mis on kõige olulisem teema mõistmiseks. Ka tuleks kontrollida kaardi, nimede ning aastaarvude tundmist.

Ajaloo õpetamise tasemest annab tunnistust eelkõige õpilaste teadmiste tase. Seepärast omab õpilaste teadmiste kontrollimine tähtsust mitte ainult õpilaste teadmiste kindlustamise seisukohalt, vaid ka õpetaja töö tõhususe väljaselgitamise suhtes. Kõige tavalisemaks ning ühtlasi ka kõige levinumaks kontrollimisviisiks on õpilaste suuline kontrollimine. Kontrollimise puhul esineb palju formalismi. Oige sageli kontrollitakse õpilase teadmisi ainult faktilise materjali tundmise osas ja lepitakse sisuliselt mittetäieliku vastusega. Ka lepitakse pahatihti ebaloogilise ja konarliku jutustusega ning hinnatakse niisugust vastust isegi väga heaga, kui õpilane pole teinud faktilisi vigu. Klassile esitatavad küsimused ajavad samuti taga peamiselt ajaloolisi fakte, sest niisugustele küsimustele saadakse kergemini vastuseid. Näib, nagu kardaksid õpetajad esitada seesuguseid küsimusi, mis nõuavad õpilastelt enam vaimset jõupingutust ning oma arvamiste avaldamist. See seisukoht on aga väär ning kahjulik. Nii näiteks jutustas õpilane ühes tunnis, et spartiaatide elukorras säilis veel palju sugukondliku korra igandeid, kuid millised need olid, selle väljatoomist õpetaja ei nõudnud ega täiendanud vastust ka ise. Õpetaja ei nõudnud põhjendust sellele, miks spartiaadid pühendasid nii suurt tähelepanu just sõjalisele väljaõppele ja kehalisele kasvatusesele jne.

Ajalugu peab arendama õpilastes arusaamist ajalooliste faktide seostest ja põhjustest, sest ainult sel juhul suudavad nad mõista ühiskonna arenemise seadusi.

Vahel tuleks lasta eelmist tundi kirjalikult vastata, sest sel juhul on õpetajal võimalik konkreetsemalt ära näidata õpilaste poolt tehtud keelelised ja loogilised vead, mida suulise vastuse korral nii üksikasjaliselt pole võimalik teha, ning teiseks võib õpetaja nende vastuste põhjal selgusele jõuda, milles on seisnenud tema õpetamise lüngad. Kui kõikide õpilaste vastustes esinevad ühed ja samad puudused, siis peab siin olema juba õpetaja ise süüdi. Niisugust kirjalikku vastamist tuleb korraldada kogu klassile, kusjuures küsimused tuleks koostada kahes-kolmes variandis. Nii näiteks võiks anda igale pingireale ühe põhiküsimuse ja kaks lühikest vastust nõudvat lisaküsimust. Ühe niisuguse kirjaliku kontrolli puhul, kus ühel pingireal oli põhiküsimuseks kreeklaste kolonisatsioon ja teisel pingireal spartlaste kasvatus, võis vastustest välja lugeda, et esimest küsimust käsitledes ei olnud õpetaja nähtavasti küllaldaselt rõhutanud kreeklaste kolonisatsiooni põhjusena klassivõitlust, vaid oli rõhutanud peamiselt pinnase vähest viljakust ning maapuudust, välja toomata asjaolu, et maapuuduse põhjustas selle minek eupatriiidide kätte, mis sundis maatuid välja rändama. Teise vastuse puhul oli selge, et õpetaja oli tunnis õigesti esile toonud selle, et sõjapidamisele pidid spartiaadid suurt rõhku panema, kuna nad oma võimu helootide üle suutsid kindlustada vaid relvade abil. Teises koolis aga seletasid õpilased oma kirjalikes vastustes, et

Solon teostas oma reformid deemose ja kaupmeeste huvides, millest võib järeldada, et õpetaja polnud õigesti seletanud tunnis deemose mõistet.

Enamikes meie koolides kasutatakse ajaloo tundides ka õpilaste töövihikuid. Kahjuks ei paranda õpetaja neid või teeb seda lohakalt, nii et paljud vead jäävad parandamata.

Nimetatud asjaolu kahjustab õiget teadmiste omandamist õpilaste poolt. Uhes koolis näiteks esinesid parandatud vihikus niisugused vead, nagu: geruksia, helemoonia, aeroabaag, Pelopointos, aristograatia. Teises vihikus olid jäetud parandamata vead, nagu: Antika, Chamiollion, 1—100 e. m. a., Arpulose laul.

Kokku võttes võib öelda, et kuigi enamik Tallinna koole on kindlustatud kvalifitseeritud kaadriga (suurem osa õpetajaid omab erialast kvalifikatsiooni või on juba asunud selle omandamisele kõrgemates õppeasutustes), esineb siiski vana-aja õpetamisel suuremal või väiksemal määral olulisi puudusi.

Selleks, et tõsta vana-aja õpetamise taset ning vältida edaspidi seni esinenud vigu, tuleks silmas pidada järgmist:

1) Aineõpetajad hoolitsegu kõigepealt ise oma ideelis-poliitilise, ainealase ja metoodilise ettevalmistuse täiendamise eest. Selleks tuleks eelkõige hoolega jälgida ning omandada seda, mis ilmub ajakirjades „Преподавание истории в школе“, „Вестник древней истории“ ja „Nõukogude Kool“. Iga ajalooõpetaja valigu endale läbitöötamiseks mõni metoodiline teema ja tutvugu sama küsimuse osas ka teiste ajaloo õpetajate tööga. Teostatagu hoolikalt töö planeerimist juba õppeaasta alguses ning kindlustatagu hiljem selle töö läbiviimine kõrgel ideelis-poliitilisel ning metoodilisel tasemel. Pühendatagu suuremat tähelepanu vene keele õppimisele ning venekeelse kirjanduse kasutamisele, ilma milleta pole võimalik saada küllaldaselt vajalikku materjali ajaloo tundide sisustamiseks.

2) Ainekomisjonid, koolide direktorid ja õppealajuhatajad aidaku noori õpetajaid tööplaanide koostamisel ja osutagu metoodilist abi tundide külastamisel esinenud vigade äranäitamisega.

3) Linna pedagoogiline kabinet hoolitsegu ainealaste ja metoodiliste loengute korraldamise eest, paremate õpetajate töökogemuste levitamise eest lahtiste tundide, loengute ja ajakirjanduse kaudu. Töötatagu välja metoodiliste uurimuste temaatika õpetajatele. Propageeritagu Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi raamatukogusse saabunud uut kirjandust ajaloo alal ja kabinetis olevaid näitlikustamisvahendeid. Töötatagu välja juhendid ja näidised õpetajatele õppevahendite valmistamiseks, samuti juhendid ja näidised papp-, plastiin- ja kiptööde jaoks, mida õpilased võiksid valmistada ajaloo ringides.

4) Tallinna Pedagoogilise Instituudi ajaloo kateeder võtku oma šefluse alla Tallinna koolide ajaloo õpetajad ning ajaloo ringid, abistades neid nii metoodilises töös kui ka ettekannete ja konsultatsioonide korraldamise näol. Selleks määraku ajaloo kateedri metoodikud ning erialade õppejõud linna ajaloo õpetajatele kindlad konsultatsiooniajad ja külastatagu võimaluse ning vajaduse korral ka ajaloo tunde abistamise eesmärgil. Ajaloo kateedri õppejõud esinegu sagedamini loengutega Tallinna õpetajatele. Ajaloo kateeder tõstku nõudlikkust üliõpilaste

ainealase ning metoodilise ettevalmistuse osas ning jälgigu äsja insti-
tuudi lõpetanute tööd ja osutagu neile abi.

5) Haridusosakonnad tundku huvi selle vastu, et kõik kaugõppe kor-
ras kvalifikatsiooni tõstvad õpetajad ka korralikult edasi jõuaksid ja
et nendele antaks tõe poolest seaduses ettenähtud vaba aeg õppimi-
seks. Samuti hoolitsetagu koolide varustamise eest vajalike õppevahen-
ditega.

6) Haridusministeerium hoolitsegu koolide õigeaegse varustamise
eest õppeprogrammidega, mis soodustaks õpetajatel töö paremat pla-
neerimist. Kõigepealt aga peaks Eesti NSV Haridusministeerium hoo-
litsema algallikate ja lugemikkude tõlkimise eest. Vana-aja alalt oleks
hädavajalik tõlkida Struve toimetusel ilmunud allikate kogu kolmes
osas ja lugemikud „Древний Рим“ (Utšenko toimetusel) ja „Древний
Восток“ — Struve toimetusel. Samuti hädavajalik oleks hoolitseda vas-
tavate ilukirjanduslike ning populaarteaduslike raamatute tõlkimise
eest meie õpilastele, sest klassivälist lugemist laiemalt rakendades
võime äratada õpilastes senisest suuremat huvi vana-aja ajaloo vastu
ning aidata kaasa selle sügavamale mõistmisele ning omandamisele.

Puudujääke ja raskusi matemaatika õpetamisel.

A. TIKI,

Tallinna 27. Seitsmeklassilise Kooli direktor.

Seoses õppe-kasvatustöö polütehiseerimisega omab matemaatika õpetamine koolis erakordselt suurt tähtsust. Seetõttu, et matemaatiliste teadmisteta puudub alus lähenemiseks paljudele teistele teadustele, osutub vajalikuks, et matemaatika õpetamine toimuks koolis ladusalt ja häireteta. Jooksvast õppe-kasvatustööst aga teame, et eesti ja vene keele kõrval esineb ka matemaatika õpetamisel tõsiseid puudujääke ja raskusi. Milles need seisnevad ja kuidas neid likvideerida — need ja mitmed teised taolised küsimused tõusevad ikka ja jälle pedagoogide ette ja seda eriti uue õppeaasta ettevalmistamise perioodil.

Et saavutada uuel õppeaastal paremaid töötulemusi, selleks on vaja ühelt poolt arvestada seniseid saavutusi ning teiselt poolt välja selgitada senise töö vead, puudused ja raskused, et neid vältida edaspidises töös. Sel eesmärgil peatutaksegi allpool matemaatika õpetamise mõningatel probleemidel, kasutades selleks materjali Tallinna Linna 27. Seitsmeklassilisest Koolist, kuid ka üksikutest teistest Tallinna koolidest, mida allakirjutanu õppeaasta kestel külastas. Üksikute küsimuste ülestõstmine on seda vajalikum, et haridusorganid (sageli ka artiklid ajakirjanduses) teeivad järeldusi matemaatika õpetamise olukorrast statistiliste andmete alusel, nägemata samas üksikute heade tulemuste varjus pesitsevaid suuri puudujääke ja esinevaid raskusi.

Kevadistel eksamitel saavutas Tallinna 27. Seitsmeklassiline Kool matemaatikas alljärgnevad tulemused:

Klass	Eksamist osavõtnud õpilaste arv	Eksameil saadud hinded				
		"5"	"4"	"3"	"2"	"1"
IV	120	62	46	11	1	—
V	83	35	30	17	1	—
VI	68	32	27	9	—	—
VII	63	25	25	13	—	—
Kokku	334	154	128	50	2	—

Kui piirduda töö analüüsimisel ainuüksi eksamite käigu arvilise materjaliga, siis võiks matemaatika õpetamise taset kõnesolevas koolis hinnata kui mitte väga heaks, siis vähemalt heaks (46,1% väga häid

hindeid, 38,3% häid hindeid, 15,0% rahuldavaid hindeid ja 0,6% mitte-rahuldavaid hindeid). Mis peitub aga 84,4% heade ja väga heade hinde taga ja missuguste raskustega on tulnud koolil võidelda, sellest need arvud ei kõnele.

Matemaatika õppeprogrammi seletuskirjas on öeldud: „Matemaatika õpetamise eesmärgiks keskkoolis on anda õpilastele faktilisi teadmisi matemaatika valdkonnast ning kasvatada neis vilumusi ja oskusi, mis on vajalikud saadud teadmiste rakendamiseks mitmesugustes tegeliku elu küsimustes.“ Ja pisut hiljem: „... ja koos sellega andma lõpetatud ettevalmistuse praktiliseks tegevuseks isikutele, kes ei jätka õppimist õppeasutises.“ (Autori sõnendus. A. T.) Kuidas meie kool on suutnud neid programmi nõudeid täita ja missugused raskused seejuures on esinenud — neile küsimustele püütakse allpool vastata.

Võib märkida, et matemaatika õpetamise tase Tallinna 27. koolis on aasta-aastalt tõusnud seetõttu, et jooksvas õppetöös on tarvitusele võetud rida konkreetseid abinõusid avastatud puuduste likvideerimiseks ja seda eriti seoses õppe-kasvatustöö polütehnikiseerimisega. Suurt abi koolile on andnud matemaatika õpetajate ainekomisjon, kes aastate jooksul on läbi arutanud rea tähtsaid matemaatika õpetamisesse puutuvaid küsimusi, nagu: „Minu kogemusi matemaatika tunni ettevalmistamisel“, „Ühtsed nõuded matemaatika vihikute parandamisel“, „Kommunistlikust kasvatustööst matemaatika tunnis“, „Kinnistamine matemaatika tunnis“, „Peastarvutamine matemaatika tunnis“, „Kuidas organiseerida süstemaatilist kordamist matemaatikas,“ „Polütehnikiseerimisest matemaatika õpetamisel“ jne.

Peale selle analüüsisid komisjoni liikmed jooksva õppetöö ajal matemaatika õpetamise kvaliteeti reas klassides (eriti algklassides). Külalati tunde, kontrolliti õpilaste faktilisi teadmisi nii suuliselt kui ka kirjalikult, kontrolliti õpilaste töövihikuid, õpetajate ettevalmistust tundideks jne. Kogutud materjal arutati läbi komisjoni koosolekul, kus eelnevalt kuulati ära vastava õpetaja aruanne tema tööst matemaatika õpetamisel antud klassis. Samuti anti õpetajale konkreetseid juhendeid töö parandamiseks.

Meie kooli üheks tõsiseks puuduseks matemaatika õpetamisel oli tekstülesannete kasutamise alahindamine. Seetõttu tundsid õpetajad nõrgalt ka tekstülesannete lahendamise meetodikat. Puuduse avastanud, hakkasime senisest enam rõhku panema: 1) ülesande tingimuste käsitlemisele (missugused suurused on antud, missugune suurus on otsitavaks ja missuguste arvudega on need suurused väljendatud; vajaduse korral märkida arvulised andmed kirjalikult üles, veel parem, kui neile anda mingisuguse joonise või skeemi kuju); 2) ülesande sisulisele analüüsimisele (millises seoses on ülesandes antud suurused üksteise suhtes ning millises olenevuses on otsitav suurus andmetega) ja 3) ülesande lahendamiskaava koostamisele (ära märkida liitülesande analüüsimise tulemusena saadud liitülesannete lahendamise järjekord).

Metoodiliselt nõrgemaks lülks osutus just ülesannete analüüsimine, mistõttu õpilastel polnud sageli õiget arusaamist liht- ja liitülesannetest. Õpilastele valmistas raskusi liitülesande jaotamine lihtülesanneteks. Seda soodustas meie koolis pealegi veel asjaolu, et õpetajad armastasid ülesannete analüüsimisel kasutada peamiselt sünteetilist arutlusviisi, jättes analüütilise arutlusviisi kõrvale. Et õpilased saaksid

täielikult aru liitülesande struktuurist, selleks on vaja ühe ja sama ülesande analüüsimisel kasutada nii sünteetilist kui ka analüütilist arutlusviisi.

Isiklikult lasksin sageli pika ja komplitseeritud liitülesande lahata lihtülesanneteks koos vajaliku teksti koostamisega. Sel teel said paljud õpilased üle tekstülesande lahendamise esialgsetest raskustest ning nad hakkasid suhtuma sellesse tööse suure tähelepanu ja huviga. Kool asus seisukohale, et õpilased lahendaksid igal tööpäeval vähemalt kaks tekstülesannet (üks õppetunnis, teine kodus). Sellele lisaks püüti neid veel lahendada õppetunnis peastarvutamise korras või siis (aja kokkuhoiu huvides) selgitati välja ainult ülesande lahendamise plaan, sooritamata vastavaid arvutusi.

Tarvitusele võetud abinõude tõttu jõudsimeni, et aritmeetika ja algebra kirjalikel eksameil (IV, VI ja VII kl.) suutsid kõik õpilased (peale ühe) neile antud tekstülesanded lahendada. Tegelikult töö juures pörkasid aga õpetajad kokku väga suurte raskustega ja seda seepärast, et kasutamisel olevad matemaatika õpikud ei rahulda kaugeltki meie tänapäeva nõudeid. Kui IV klassi matemaatika õppeprogrammi üle õppejõud eriti ei nurise, siis seda vähem rahuldab N. Nikitini, G. Poljaki, L. Volodina „Aritmeetika ülesannete ja harjutuste kogu IV kl.“. See õpik on kaugel programmi nõuetest. Õpikus on liiga vähe materjali murdude ja protsentide, pindalade ja ruumalade ning meetermõõdustiku kohta. Õpikus on palju sisult eluvõõraid, sõnastuselt raskeid ja lahenduskäigult IV klassi õpilastele üle jõu käivaid ülesandeid. Tüüpülesannete paigutus raamatus on juhuslik, süsteemitu.

Samuti sisaldab V ja VI klassile määratud E. S. Berezanskaja „Aritmeetika ülesannete ja harjutuste kogu“ rea trafaretseid ja targutavaid ülesandeid. Näide (ülesanne nr. 333, lk. 31): „Saalis on inimesi ja istepinke. Kui igale pingile istuks 2 inimest, siis jääks 7 inimest istekohata; kui igale pingile istuks 3 inimest, siis jääks 5 pinki vabaks. Mitu inimest ja mitu pinki on saalis?“

Me nõuame ülesannetelt, et need sisaldaksid kaasaegset materjali ja seda selliselt, et õpilane omandaks nende lahendamisel uusi teadmisi. Kus on siin kaasaegne materjal või missuguseid sisulisi teadmisi niisugusest ülesandest omandatakse? Polütehniline õppetöö nõuab aga aritmeetika tekstülesannete temaatika tunduvalt avardamist tootmistöö küsimustega ja õpilastele praktiliste teadmiste, oskuste ja vilumuste andmist. Tüüpülesannete liike, mis algebraliselt kergemini lahenevad, ja üksnes harjutusteks määratud numbriliste ülesannete mahtu on vaja õpikutes piirata. Niipea, kui õpilane on omandanud teatava arvutamisoskuse, on vaja seda kasutada praktikas — ülesannete lahendamisel.

Õpikutes esinevatest puudustest ülesaamiseks asus kool seisukohale, et tunnis lahendamisele kuuluvad ülesanded koostaks vajaduse korral õpetaja ise. Ülesannete koostamisel peeti silmas, et nende temaatika oleks võetud Nõukogudemaa elu kõige erinevamatest valdkondadest, kuid selliselt, et toodud faktid ja sündmused oleksid õpilastele lähedased, et ülesanne oma sisult rahuldaks kommunistliku kasvatustöö nõudeid. Niigi koormatud õppejõudude töö kergendamiseks oleks vaja asuda uute, ajakohaste matemaatika õpikute väljaandmisele.

Väikesed on meie kooli saavutused mitmesuguste pikkuste, pindalade ja ruumalade tegelikul mõõtmisel ja nende hindamisel silma järgi

ning geomeetriliste tööde läbiviimisel maastikul. Omandatud teadmiste praktilise rakendamise eesmärgil püüdis 27. kool jooksvas õppetöös läbi viia mitmesuguseid tegelikke mõõtmisi nii klassiruumis kui ka maastikul. Õpilastel lasti valmistada koduse töö korras mitmesuguseid õppeabinõusid (geomeetrilised kehad ja nende pinnad, tabelid valemite kohta ja kiirarvutamiseks, mitmesuguseid diagramme jne.).

Tulemused V klassi suulisel eksamil polnud aga rõõmustavad. Siinjuures ei saa märkimata jätta, et V klassi matemaatika suuliste eksamite pileтите koostamisel oli mööda mindud partei XIX kongressil Nõukogudemaa koolide ette seatud suurtest ülesannetest. Nii näiteks polnud pileteisse sisse võetud puhtpraktilist laadi oskuste (mõõtmised, suuruste hindamised jne.) kontrollimist. Seetõttu tekkis olukord, et eksameil tuli minna vaikides mööda küsimustest, milledele õppetundides omistatakse suurt tähtsust. Eksamite läbiviimisel 27. koolis pehmendati kõnealust puudust sellega, et igale õpilasele anti lisaküsimusena lahendada praktilise iseloomuga ülesandeid (mõõta ukse, akna või pingi tegelikku pikkust, arvutada arvelaual, kirjeldada sihiajamist maastikul, hinnata pikkusi, pindalasiid, ruumalasiid ligikaudselt silma järgi jne.).

Missugused olid tulemused? Pikkuste hindamisel eksisid üksikud õpilased kuni 40%, pindalade ja ruumalade hindamisel aga enam. Neljandate klasside (3 komplekti) eksamitöodes esines tervelt 10 õpilasel komistusi mõõtude teisendamisel. Kuidas võime tööga rahule jääda, kui IV või V klassi õpilane ei orienteeru küllalt kindlalt mõõtühikutes ega tunne vajalikult nende ühikute vahelisi seoseid ja tehteid nendega. Kord õppetunnis väitis V klassi õpilane, et kuupmeetri suurusesse paaki mahtuvat 10 ämbritäit vett. Meenub ka näiteid selle kohta, et pindalasiid kiputi mõõtma meetrites, lõppresultaate taotleti avaldada tuhandetes meetrites ja tuhandetes kilogrammides jne.

Esinenud puudused kinnitavad, et mõõtude omandamiseks on vähe nende tundmaõppimisest teoreetilisel teel. Olukorda ei paranda ka vastavate mõõduriistade tutvustamine ilma nende küllaldase praktilise kasutamisetä. Mida rohkem õpilased teostavad praktilisi mõõtmisi tegelike esemete juures, seda kindlamini omandavad nad mõõdud ja nendevahelised seosed. Kevadisel õppetöö perioodil suutsin maastikul geomeetrilisi töid V klassiga läbi viia kahjuks ainult kolmel tunnil (sihiajamine ja mõõtmine, kahe punkti vahelise kauguse mõõtmine, sammu pikkuse kindlaksmääramine, kauguste määramine sammudega ja silma järgi, täisnurga ja aari tähistamine, ristkülikukujuliste maadade pindalade mõõtmine). Et taolisi töid maastikul ja tegelike mõõtmisi üldse on vähe teostatud, sellega tulebki seletada mõõdusüsteemi ebakindlat tundmist õpilaste poolt. Neile teeb raskusi juba õige mõõtühiku valimine: nad ei orienteeru küllalt kiiresti selles, et pliiaisi pikkust on vaja mõõta sentimeetritega, maja vundamenti pikkust meetritega jne. Eksamid V klassis näitasid, et tõsisel kimbatuses on õpilased siis, kui on vaja kindlaks määrata mõõtmise täpsus.

Senisest enam rõhku on vaja panna ka suuruste ligikaudsele silmamõõdulisele hindamisele. Õpilaste silmamõõdu arendamiseks viisin läbi rea sellelaadilisi harjutusi. Õpilased, hinnanud silma järgi tahvlile tõmmatud sirglõigu pikkust, kandsid tulemused vastava tabeli I lahtrisse. Seejärel, teostanud sirglõigu pikkuse määramist tegeliku mõõtmise teel, kandsid saadud andmed tabeli II lahtrisse. III lahtrisse kanti

tehtud vea suurus. Korranud niisuguste ülesannete lahendamist nii tahvlile tõmmatud sirglõikude kui ka klassiruumis asuvate esemete pikkuste juures, arvutati tehtud vigade aritmeetiline keskmine. Seda sama tehti ka pindalade ja ruumalade puhul. On hea, kui vigade märkimisel kasutatakse vastavaid tingimärke, mis võimaldab hiljem kindlaks teha tehtud vigade iseloomu nende ravimise eesmärgil.

Sisulist ebakindlust esineb ka ligikaudsete arvude tundmisel. Kui ligikaudse arvu mõistest arusaamist ümardamisel, aritmeetilise keskmise leidmisel, jäägiga ja ligikaudsel jagamisel võib tunnistada rahuldavaks, siis samast küsimusest arusaamine antud suuruse puhul (margariinipaki kaal 100 g, inimese pikkus 176 cm jne.) oli õpilastele juba raskusi tekitav. V klassi õppeprogrammis oli see osa kahjuks ette nähtud väga tagasihoidliku sõnastusega: „Tehete andmete ja resultaate ümardamine“ (lk. 18), mida ka seletuskiri vajalikult ei laienda („Programmis esinevast teemast „Andmete ja tehete resultaadi ümardamine“ tuleb aru saada selles mõttes, et õpilane peab oskama antud või arvutuste tulemusena saadud mitmekohalist arvu või kümnendmurdu asendada ligema tuhandelise, ligema sajalise, ligema ühelise jne. ümardatud arvuga mistahes antud täpsusega“, lk. 7).

Kui läheneda sellele küsimusele formaalselt (kas õpilased vastavat reeglit tunnevad), siis tundub, et õppeprogrammi nõue selles osas on „täidetud“. Polütehnilise õppetöö seisukohalt ei rahulda see aga kaugelki, sest õpilased ei oska sooritada tehteid ligikaudsete arvudega.

Aritmeetika õpetamisel talitame hästi, kui süvendame õiget arusaamist nulli mõistest. Õppetöös on esinenud juhtumeid, kus õpilane nulliga korrutades ei saanud resultaatiks nulli. Enam juurutamist vajab ka täheliste valemite koostamine ülesannete lahendamisel, millele õppeprogramm kohustab üle minema järk-järguliselt suuruste täheliste tähistuste kaudu. Vaeslapse ossa kipub jääma diagrammide ja graafikute kasutamine, mistõttu õpilaste graafiline kujutamisoskus jätab tugevasti soovida. Kui teataval määral rahul võib olla diagrammide vormi järkjärgulise mitmekesistamisega, siis diagrammil graafikule üleminekut ja graafikute kasutamist ei saa tunnistada kuidagi rahuldavaks. Enam selgust peaks olema õpilastel sellest, et graafik kasvab välja diagrammist, kui ühendame selle ülemised tipud murdjoonega.

Kui töö kestel tundus, et õpilased suudavad rahuldavalt seletada arva ja joonmastaabi mõisteid, tuua isegi sellekohaseid näiteid, siis tekitas ometi VII klassi geograafia eksamil üksikutele õpilastele raskusi kahe punkti vahelise kauguse määramine kaardi abil. Halvem oli olukord siis, kui kaardi abil oli vaja kindlaks määrata mõne järve, saare või maa-ala pindala. Millest see kõneleb? Sellest, et teadmiste andmisel ei ole me teooriat praktikaga vajalikult sidunud. Rahul ei saa olla ka tabelite vähese kasutamise pärast õppetunnis, sest tabelitega tuleb inimesel igapäevases elus sageli kokku puutuda. Tabelid peastarvutamise ülesannete koostamise hõlbustamiseks algklassides ja tabelid lõppresultaatide kindlaksmääramiseks (korrutamine, protsendid, protsent-suhted jne.) vanemates klassides peaksid leidma õppetöös enam kasutamist.

Liigselt esineb õpilastel komistusi puhtaritmeetiliste tehete sooritamisel. Et välja selgitada V klassi õpilaste teadmiste tase õppeaasta alguses, korraldasime neis klassides kirjaliku kontrolltöö ajal, millal

V klassi kursusest oli läbi töötatud suurima ühisteguri ja väikseima ühiskordse küsimused. Töö sisaldas 2 ülesannet erinevates variantides kahele pingireale: 1) $970854200 : (560387 - 387 \cdot 206 - 944190 : 234) = ?$ ja 2) Mitme võrra on arvude 420 ja 480 suurim ühistegur väiksem samade arvude väikseimast ühiskordsest?

Tulemustest selgus, et eelmisel õppeaastal ei olnud IV klassid kindlustanud õpilastele püsivaid teadmisi. Juba tehete järjekorra kindlaksmääramisel esines vigu viiel õpilasel, liitmisel kuuel õpilasel, korrutamisel kolmel õpilasel, lahutamisel neljal õpilasel, jagamisel üheksal õpilasel ja jäägi väljatoomisel seitsmel õpilasel. Vigu mõistest „võrra väiksem“ arusaamisel esines isegi kolmel õpilasel ja ebaratsionaalsust jagamisel seitsmel õpilasel.

Erilisi komistusi V klassis õpitud kursuse osa tundmisel ei esinenud. Puudujääke esines ka kevadistel kirjalikel eksamitel. Kui IV klassides üldiselt oldi jagu saadud tehete õigest järjekorrast, siis ometi esines veel töödes üksikuid ebaratsionaalsusi lahendusviisis, ebaõiget korrumtamist ja jagamist, arusaamatusi nimetuste kirjutamisel, ebatäpsusi küsimustes jne.

VI klassi eksamitöödest selgus, et õpilastel pole vajalikku kindlust nimetuste kasutamisel resultaaside juures. Ebaratsionaalset lahendusviisi esines puude jaotamisel võrdeliselt arvudega 1,125 ja $\frac{3}{4}$, mille puhul jäeti murdarvuline suhe täisarvuliseks suhteks teisendamata. Üllatavalt esines ka juhtumeid, kus õpilane ei viinud taandamist lõpule.

Ehkki õppetöös püüti rõhku panna arvutuste tulemuste kontrollimisele, ei suudetud seda siiski õpilaste juures muuta harjumuseks. Sellega võibki seletada asjaolu, et VI klassides ei teostanud paljud õpilased eksamitöö kontrolli ja et rohkesti esines selles osas komistusi ka VII klassides. Siinkohal ei pääse etteheidetest ka algklasside õpetajad, kes pole suutnud süstemaatilise tööga õpilastesse juurutada tehete tulemuste kontrollimist liitmisel, lahutamisel, korrumtamisel ja jagamisel. Õpilased tunnevad veel puudulikult tehete resultaaside kontrollimise võtteid (jagamise kontrollimine 9 abil jne.). Näitest, et üks VI klassi õpilane eksamitöös 0,306 jagamisel 0,3-ga sai 102, on selge, et see õpilane ei teostanud vastuse ligikaudset hindamist ega kontrollinud selle õigsust ka jagamise kontrollimise võtete kaudu.

Kui esimese ülesande lahendasid eksamitöös VII klassi õpilased ühe või kahe tundmatuga võrrandite koostamise ja lahendamise kaudu õigesti, saades ka õige vastuse (peale ühe õpilase), siis lahenduskäigus esines ikka jälle komistusi tervelt üheksal õpilasel (nimedega arvude kirjutamisel). Puudusi seletuse sõnastamisel ja mitmesuguseid ebaratsionaalsusi esines viiel õpilasel. Kolmanda ülesande (võrrandsüsteemi) lahendamisel esines sisulisi vigu kõige vähem. Üksikutel juhtudel puudus vastus lahendi õigsuse kohta või kasutati kontrolliks võrrandi lahendamise võtet (poolte korrumtamine murdude kaotamiseks).

Ülesanded eksameil olid IV, VI ja VII klasside õpilastele jõukohased. Kui VII klassile antud tekstülesanne oma struktuurilt oli vastuvõetav (õpilased lahendasid seda väga mitmekesiselt ja originaalselt), siis IV klassile antud ülesanne väärrib ettehteid. See ülesanne surus õpilasele peale ainult ühe lahendamistee, seetõttu polnud komisjonil võimalik näha, kuivõrd õpilane oskab ülesande lahendamiseks valida kõige ratsionaalsemat teed. Mahult oli VII klassi eksamitöö siiski liiga ula-

tuslik, sest enamik õpilasi, sealhulgas ka tugevamad õpilased, kasutasid tööks antud aja ära peaaegu maksimaalselt. Üksikud õpilased, kes ühe ülesande lahendamisel mustandis tegid mingi vea, lahendasid viimase ülesande ajapuuduse vältimiseks ainult puhtandisse. Eksamitöö teostamiseks peaks olema eksamite juhendiga varutud nii palju aega, et õpilane ka eksimise korral suudaks lahendada kõik ülesanded nii mustandis kui puhtandis. Liigset töömahtu VII klassi eksamil rõhutab ka see fakt, et õpilane pidi kirjutama koos mustandiga 8 poognalehekülge.

Puudujääkide ja raskuste loetelu matemaatika õpetamisel võiks jätkata. Juba toodud materjalist on selge, et selle distsipliini õpetamisega pole kõik korras ja seda eriti siis, kui analüüsida tehtud tööd polütehnilise õppetöö seisukohalt.

Milles seisnevad puuduste ja raskuste põhjused? Peamine süü lasub esmajoonel meil, õpetajatel, sest sageli ei valda me veel vajalikult matemaatika õpetamise meetodikat ja teinekord isegi selle sisu ning vähe oleme teadlikud polütehnilise õppetöö nõuetest matemaatika õpetamisel. Võttes aluseks 27. kooli kogemusi, ei saa jätta märkimata, et niikaua, kui ei võeta otsustavale revideerimisele varemini käsitletud materjali süstemaatilise kordamise küsimus matemaatika õpetamisel, ei taha olukord palju paraneda. Kordamise ülesandeks pole üksnes varem läbivõetut mälus reprodutseerida, vaid ka luua kindlam seos vana ja uue õppematerjali vahel. Kordamisega kinnistame ja laiendame varemini omandatud teadmisi ning oskusi. Süstemaatilise kordamise alahindamine õhonestab püsivate ja kindlate teadmiste omandamise alust. Kordamisel peame kasutama varemini käsitletud õppematerjali uutest seostest, uutest kombinatsioonides, pisut muudetud sisuga. Osutub kindlasti vajalikuks, et läbivõetut korrataks süstemaatiliselt võimalikult igas tunnis, kuna teisiti ei saa tagada edu oskuste ja vilumuste kujundamisel.

Kuivõrd meie seda nõuet täidame? Kahjuks ebarahuldavalt ja seda mõnikord seetõttu, et meie käsutuses pole vajalikult aega. Tuleb toonitada, et õppeprogrammid pole kooskõlas nende läbitöötamiseks määratud ajaga. Aine põhjalikuks ja kindlaks omandamiseks on vajalik, et seda süvendataks ja kinnistataks teatud arvu harjutuste ja ülesannete lahendamise kaudu. Kuna ka koduste tööde maht on õpilaste ülekoormamise vältimiseks õppeprogrammiga piiratud, siis sunnib ajapuudus tihti vajalike harjutuste sooritamisele kriipsu peale tõmbama, mille tulemuseks ongi see, et vastavad oskused ja vilumused jäävad nõrgaks.

Nii õppeprogrammid kui ka õpikud peaksid olema selliselt koostatud, et nende läbitöötamiseks antud aja juures oleksid täidetud kõik need nõuded, mida esitab oskuste ja vilumuste kujundamise psühholoogia. Ilmselt vähe aega jäi VI klassis algebraliste avaldiste teisendamisele. Eriti aga oli ülekoormatud VI klassis geomeetria, milles veendume, kui sirvime selle õppeaine kalenderplaani. Nii näiteks oli 27. jaanuaril 1954. a. Tallinna 27. kooli VI klassis geomeetria tunni teemadeks: „Nurkade mõõtmine. Kesknurk. Nurga- ja kaarekraadid. Mall. Täis-, terav- ja nürinurk.“ Kui summeerime 11. ja 16. jaanuaril antud tundide õppematerjali, saame järgneva pildi: „Geomeetria aine. Geomeetiline kujund, geomeetiline keha, pind, joon, punkt. Tasapind, sirgjoon, kiir, lõik. Lõikude võrdlemine. Lõikude võrdsus ja mittevõrdsus. Lõikude liitmine ja lahutamine.“

Ligemad kommentaarid on üleliigsed. Kuhu mahutada veel varemini käsitletud õppematerjali kontroll, kuhu mahutada kinnistamine, kuhu vajalikud harjutused? Materjali läbimasindamisega ei suudeta anda püsivaid teadmisi. Võidakse öelda: materjal on halvasti jaotatud, see on üksikutele tundidele kokku kuhjatud. See etteheide ei pea paika: ka rida teisi tunde on materjaliga ülekoormatud.

Mõned eespool märgitud puudustest on uuel õppeaastal uute õppeprogrammide ja uue õppeplaani kehtestamisega kõrvaldatud.

Nii on uutes õppeprogrammides V klassis vähendatud tüüpülesannete arvu, teema „Protsendid“ viidud üle VI klassi; VI klassis on suurendatud geomeetria tundide arvu jne. Ka saavad V ja VI klassi õpilased uuel õppeaastal uue aritmeetika harjutuste ja ülesannete kogu, milles on rohkem praktilise iseloomuga ülesandeid.

On ilmne, et töötulemused olenevad suurel määral ka töötajast, õpetajast. Enne uue õppeaasta saabumist peamegi seepärast oma senise töö täie tõsidusega läbi vaatama, et tagada uuel õppeaastal matemaatika õpetamisel senisest paremaid tulemusi ja seda eriti polütehnilise õppetöö seisukohalt lähtudes.

Õpilaste iseseisvast tööst lugema õpetamisel.

E. LAAS,

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi algõpetuse kabineti juhataja.

Lugema õpetamine on üheks raskemaks ülesandeks algkoolis, seda eriti liitklassi tingimustes, kus õpetajal sageli ei jätku küllaldaselt aega otseseks tööks aabitsa õppijatega I klassis. Nagu kogemused näitavad, võib lugemisoskuse omandamisel palju kaasa aidata otstarbekalt juhendatud õpilaste iseseisev töö.

Õpilaste iseseisva töö organiseerimiseks sel perioodil on eelkõige vajalik liikuv aabits igale õpilasele. Peale selle peab olema igas I klassis suuremõõduline klassi liikuv aabits õpilastele tähtede tutvustamiseks ja töötamiseks tahvli juures. Vähemalt klassi liikuva aabitsa tähestikus peaksid leiduma mõned värvilised tähed. Nendega saab laotud sõnades esile tõsta tähti, millele tuleb pöörata erilist tähelepanu, nagu „d“ mitmust tähistavate sõnade lõpus jne.

Õpilaste iseseisva töö puhul tuleks esmajoones ära kasutada aabitsas leiduvad pildid. Kuna aga aabitsa piltidest alati ei piisa õpilastele iseseisvaks tööks, on soovitatav I klassi õpetajal koguda võimalikult suur tagavara pildikesi, millest saaks moodustada vastavate ülesannete täitmiseks piltide seeriad. Pilte võiks välja lõigata vanadest aabitsatest, piltsõnastikest jne. Vastupidavuse ja nägususe huvides tuleks need kleepida paksemale paberile. Niisuguseid piltide seeriaid saab õpilaste iseseisvaks tööks kasutada juba aabitsaeelsel perioodil. Näiteks vestluse järel koolielust antakse õpilastele ülesandeks valida välja tööriistu kujutavate piltide hulgast pildid koolitarvetega. Muinasjutu käsitlemisel kolmest karust võiksid lapsed otsida välja neile ümbrikus kätte antud piltide hulgast pildid loomadega või pildid mööbliesemete jne.

Allpool vaatleme mõningaid piltide kasutamise võimalusi õpilaste iseseisvaks tööks koos liikuva aabitsa rakendamisega.

Liikuvat aabitsat tuleb kasutada õpilastele iseseisva töö andmiseks alates esimese tähe õppimisest. Pärast hääliku ja tähega tutvumist ning harjutamist vaadeldakse aabitsast vastavaid pildikesi, analüüsitakse nende nimetusi ja lastakse õpilastel paigutada iga pildi juurde kas 1 või 2 õpitud tähte, nii nagu sõnas kostab häälikuid. Kui on võimalik õpilastele kätte anda piltide seeria, siis tuleb neile teha ülesandeks leida pildid, mis kujutavad õpitud tähte sisaldava nimega olevusi või asju. Võib lasta ka pildi alla asetada selle nimetuses leiduval hulgal uut õpitud tähte.

Kui tutvustame õpilastele suurt algustähte pärisnimedes, anname

iseseisvaks tööks elusolendite piltide alla neile leitud nime suure algustähe asetamise, nii nagu see on näidatud „Aabitsas“ lk. 32. Nimed võivad alata ka mõne varem õpitud tähega. Töö lõpul tuleb muidugi kontrollida, missugused nimed on piltidele leitud.

On soovitatav, et lapsed kasutaksid neid nimesid, nagu tavaliselt kõiki laotud või mõeldud sõnu, suuliselt koostatud lausetes.

Kui õpilased tunnevad juba rohkem tähti, tulevad nad toime aabitsas antud pildi lünkliku allkirja iseseisva täiendamisega. Vastav ülesanne on „Aabitsas“ lk. 32. Liikuva aabitsa abil lastagu õpilastel laduda nende piltide allkirjad täielikult, samuti lastagu koostada suuliselt iga pildi kohta lauseid. Ka selle töö puhul tuleks õpetajal anda lisaks oma kogust taolisi pooliku allkirjaga pilte. Samasugust võtet tuleks kasutada „Aabitsas“ lk. 44 ja lk. 47 leiduvate piltide puhul. Kuna viimase ülesande täitmisel on esmäärgiks „d“ ja „t“ esinemisega tutvustamine üsna samakõlalistes sõnades, siis tuleks need piltide allkirjad (*ait — aed, laut — laud, lint — lind, auto — oda*) ühel õpilasel laduda tingimata klassi liikuva aabitsa abil värvilisi „d“ ja „t“ tähti kasutades.

Piltide puhul, mis leiduvad „Aabitsas“ lk. 63 (*üks, müts, küna, küünal*), lk. 65 (*veski, viiul, tuvi, kaev*) ja lk. 67 (*ööbik, nõop, vöö*) tuleks nende nimetuste lugemise eel vastavate sõnade koostist palju suurema süvenemisega tundma õppida liikuva aabitsa abil. Liitklassis on seda kohane teha õpilaste iseseisva tööna. Väikese klassi puhul võiks pärast piltide all asuvate sõnade häälikulist analüüsi need sõnad katta ja anda õpilastele ülesandeks laduda liikuva aabitsa abil vastavate esemete nimetused iseseisvalt, peast. Kui sõna on valmis, võivad nad seda võrrelda raamatus leiduvaga ja teha parandusi. Huvitavam ja otstarbekam on see töö aga siis, kui „Aabitsas“ leiduvate piltide asemel kasutatakse õpilastele kätteantavaid pilte.

Palju huvi pakub õpilastele iseseisva töö võte, mille puhul antakse kätte ümbrik pildikeste ja nimesedelitega. Õpilastel tuleb vaadelda pilte, lugeda sedelitel nimetused ja paigutada õige nimetus vastava pildi alla. Selline võte sobib keerukamate sõnade puhul, nagu need näiteks leiduvad „Aabitsas“ lk. 85 (*kirjutuslaud, söögilaud, riidehari, hambahari, lauakell, seinakell* jt.). Piltide allkirjad õigele kohale paigutanud, saavad õpilased järgmiseks ülesandeks koostada suuliselt iga pildi kohta lauseid. Seejärel antakse osa piltide allkirjadest laduda liikuva aabitsa abil, millele peab eelnema laotavate sõnade häälikuline analüüs.

„Aabitsas“ leiduvaid temaatilisi pilte tuleb kasutada peamiselt vestluste puhul. Kuid ka nendega seoses saab anda õpilastele iseseisva töö ülesandeid, rakendades liikuvat aabitsat. Seda tuleb teha eriti II õppeveerandil, sest siis esineb uusi tähti harva ja tegeldakse peamiselt lugemistehnika arendamisega. Siin esinevaid temaatilisi pilte, samuti ka neid, mida on varem tundma õpitud, võib kasutada õpilaste teadmiste süvendamise ja laiendamise otstarbel nende iseseisva töö ülesanneteks. Nüüd annab õpilaste kirjaoskus selleks juba palju mitmekesisemaid võimalusi. Näiteks kujutab esimene pilt aabitsakursuse osas (lk. 17) lapsi klassis. Seoses selle pildiga võib anda ülesandeks laduda liikuva aabitsa abil: a) kõik pildil kujutatud tegelaste nimed, b) kõik pildil kujutatud tegevused, c) kõik pildil leiduvate esemete nimetused jne. „Aabitsas“ leidub hulk pilte, mis pakuvad taoliste ülesannete täitmiseks rohkesti materjali, nagu näiteks pilt lk. 75.

Ka võib aabitsas leiduvate temaatiliste piltide põhjal lasta leida ja liikuva aabitsa abil laduda sõnu, milles esineb teatav täht. Nii võiks „Aabitsas“ lk. 70 asuva pildi puhul lasta leida ja laduda näiteks kõik „k“ tähte sisaldavad nimisõnad: *Kai, Küllike, Kalju, kiik, kleit, king, pink, plank, kuusk* jne.

Samuti võib pildi abil lasta leida ja laduda sõnu, milles teatud täht esineb kas sõna algul, keskel või lõpul.

Kui õpilased tähti juba tunnevad, võivad nad iseseisvalt liikuva aabitsa abil temaatiliste piltide põhjal laduda mõningaid lauseid. Need laused tuleb aga enne õpetaja juhtimisel ühiselt koostada ja neis leiduvad sõnad häälikuliselt analüüsida.

Selleks otstarbeks kasutagu õpetaja ka koolis leiduvaid pilte. Neid pilte võib õpetaja aplikatsioonidega täiendada, kui seal ei leidu küllaldaselt tööks vajalikke esemeid. Õpetaja võib mõne temaatilise pildi vajaduse korral täielikult aplikatsioonidest koostada.

Väga oluline on, et õpetaja iseseisva töö ülesannete juures osutaks vajalikkude tähelepanu laste kõne arendamisele. Kui üksikuid esemeid kujutavate pildikeste puhul õpilaste iseseisev töö lõppes suuliste lausete moodustamisega, siis temaatiliste piltidega töötades peaks neist lausetest kujunema juba väike jutuke.

Muidugi on mõeldav liikuva aabitsa kasutamine ka ilma piltideta, sest lugema õppimisel on sageli tegemist mõistetega, mida ei saa pildil kujutada. Selliseid sõnu leidub „Aabitsas“ lk. 30 ja 31 — *muu, anna*; lk. 40 ja 41 — *nõõ, luba, libe*; lk. 52 ja 53 — *näu, mää*.

Mõnikord on otstarbekohane lasta täita osa iseseisvast ladumisülesandest ühiselt. „Aabitsas“ lk. 37, 39 tutvutakse sellega, et tegusõnade oleviku ainsuse 3. pöörde lõpp on alati „b“. Siin võiks toimida näiteks järgmiselt. Klassi liikuva aabitsa abil laetakse ühiselt selles vormis mõned tegusõnad, mida õpilaste tähtede tagavara juba võimaldab (*loeb, laulab*), kusjuures sõna viimane täht võiks olla värviline, et see vorm jääks hästi meelde. Õpilased saavad iseseisva töö ülesandeks laduda oma liikuva aabitsa abil lauseid, tarvitades ühiselt laotud sõnu öeldiseks, aluseks aga varem õpitud laste nimesid.

Liikuva aabitsa abil tuleb kinnistada ka I klassi õpilaste esimesed teadmised sõnade muutmisest ja tähtede muutmisest seejuures. „Aabitsas“ lk-del 35, 36, 47 jm. esinevad näiteks vormid *lipp — lipul, lepp — lepal, mapp — mapil, Epp — Epul, Tiit — Tiidul, Teet — Teedul, paat — paadil* jne. Siin tuleks ühiselt klassi liikuva aabitsa abil laduda nende sõnade põhivorm ainsuse nimetava kujul. Õpetaja juhtimisel moodustatakse suuliselt lauseid, kus laotud sõnad esinevad nõrgas astmes. Sellest tehakse järeldus, et ülalnimetatud sõnade lõpuhäälik muutub mõnikord nõrgaks. Nende sõnade ladumisel kasutatakse *k, p, t* puhul värvilisi tähti, et lastele paremini meelde jätta nende tähtede muutmist hääldamisest olenevalt. Korratakse uuesti lauseid, kus antud sõna esineb nõrgas astmes. Analüüsitakse häälikuliselt muutunud sõnu veelkord. Õpilaste iseseisvaks tööks võib jääda nüüd laduda oma liikuva aabitsa abil antud sõnad tugeva ja nõrga astme kujul. Seejuures grammatilisi termineid endid (tugev ja nõrk aste) endastmõistetavalt ei anta. Kontrolli teostamise mõttes on soovitatav, et üks õpilastest täidaks selle ülesande klassi liikuva aabitsaga.

Õpilaste iseseisva töö puhul, kus on ülesandeks antud sõnadest laduda ühe või kahe tähe võrra erinev sõna, nagu see esineb lk. 61

(uus — uss, kaas — kass, klaas — klass) või lk. 81 (koor — kool, noor — nool, keela — keera jne.) jm., tuleb tublisti suuliselt harjutada ja töö hästi ette valmistada. Sõnad võiks klassi liikuva aabitsa abil esialgu ühiselt laduda, kusjuures muutuvad tähed võetakse värvilised.

Õpilaste esialgsetele ortograafilistele teadmistele kindla aluse rajamiseks tuleb teha liikuva aabitsaga võimalikult palju harjutusi sõnade koostise tundmaõppimiseks ja sõnade muutumise kohta „Aabitsas“ ettenähtud ulatuses.

Liikuv aabits pakub palju võimalusi õpilaste iseseisva töö korraldamiseks ka üksikute silpide kasutamisel. Silbid, nagu liikuva aabitsa tähedki, on antud „Aabitsaga“ kaasa tabelitel. Sealt tuleb need välja lõigata ja grupeerida vastavalt tööülesandele.

Kui näiteks „Aabitsas“ lk. 31 toodud sõnad on häälikuliselt analüüsitud ja üksikutest tähtedest laotud, anname õpilastele ümbrikus kätte sel leheküljel leiduvate sõnade ni-na, Nii-na, mi-na, Mii-na, lina, Lii-na moodustamiseks vajalikud silbid ja laseme ka nende varal vastavad sõnad laduda. Lisaks neile võib anda silpe varem õpitud sõnade moodustamiseks. Õpilaste ülesandeks on moodustada silpidest sõnad ja neid sõnu kasutada suuliselt koostatud lausetes. Siin ei või lubada „Aabitsas“ leiduva lühilause kordamist. Õpilasi tuleb suunata koostama uusi sisukaid ja ilmekaid lauseid.

Silbid didaktilise materjalina on omal kohal ka pikemate sõnade koosseisuga tutvumisel. Vastavaid harjutusi on „Aabitsas“ mitmel pool ette nähtud. Samatüveliste mitmesilbiliste sõnade struktuurist saavad lapsed palju sügavamad ja kindlamad teadmised, kui nad neid aabitsast ainult ei loe, vaid kui neil on võimalus neid sõnu ise silpidest koostada. Selleks tuleb neile vajalikud silbid kätte anda, millest nad näiteks lk. 84 näidatud eeskujul järjest pikenevaid sõnu moodustavad (joo*n*, joo*-nis*, joo*-nis-ta*, joo*-nis-ta-ge*, joo*-nis-ta-si-me*) ja neid sõnu tarvitades suuliselt lauseid koostavad. Niisugust võtet on sobiv rakendada ka kuude nimetuste koostamiseks. Silpidest koostatud kuude nimetusi saab hõlpsasti paigutada õigesse järjekorda, samuti võib neid rühmitada aastaegade järgi. Kuude nimetuste puhul häälikulist vaatlust teostades saab kaasa aidata kuude nimedes esinevate vigade vältimisele, mis algklasside õpilaste vihikutes ei ole sugugi haruldased.

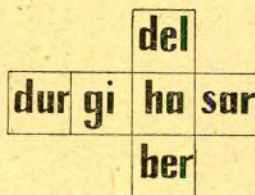
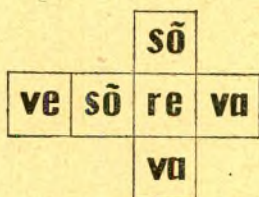
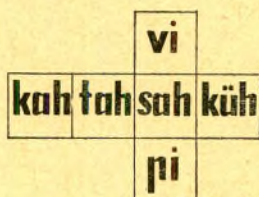
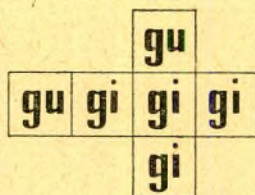
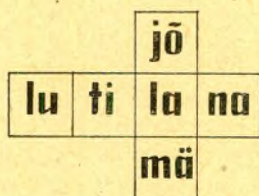
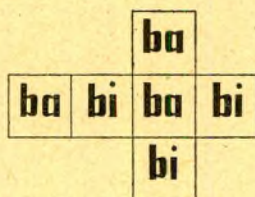
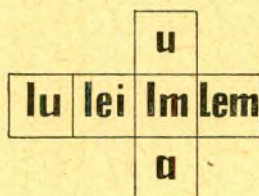
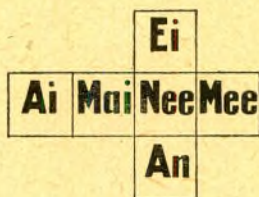
„Aabitsas“ on sageli näidatud sõnade moodustamise võimalusi silpidest, nagu näiteks lk. 79.



Need on väga vajalikud harjutused õpilaste teadmiste süvendamiseks ja kinnistamiseks sõnade koostise kohta. Niisuguste harjutuste puhul saab edukalt kasutada lihtsaid omavalmistatud õppevahendeid — silbikuupe. Need on kuubid, mille tahkudele on paigutatud silbid. Õpilastele didaktiliseks materjaliks antavate kuupide tahkudele võiks kleepida silbid „Aabitsaga“ kaasasolevatelt silpide tabelitelt. Õpetajal peaksid kuubid olema suuremamõõdulised, nii et tähed oleksid klassile nähtavad. Kuna nende kuupidega moodustatakse tavaliselt

kahesilbilisi sõnu, siis peavad kuubipaarid olema samavärvilised, mis hõlbustab nendega töö organiseerimist.

„Aabitsas“ leiduvate harjutuste näitlikustamiseks sõnade moodustamise kohta saab valmistada näiteks järgmised kuubipaarid (joonisel on skemaatiliselt näidatud nende kuupide pinnalaotus):



Iseseisvaks tööks antakse õpilasele kätte kaks samavärvilist kuupi. Kuupidel asetsevaid silpe kõrvuti asetades moodustuvad neist sõnad. Seejärel laotakse saadud sõnu liikuva aabitsa abil ja koostatakse neid kasutades suuliselt lauseid.

Õpetaja võib kasutada taolisi kuupe ka enam kui 2-silbiliste sõnade moodustamiseks.

Lugema õpetamisel lasevad õpetajad end mõnikord eksiteele viia õpilaste näilisest lugemisoskusest ja peavad liigseks tööd liikuva aabitsaga. Kuid sageli loevad lapsed huupi, aimamisi, mällu jäänud sõnapildi järgi, ilma et nad oleksid omandanud sõna häälikulist ning tähelist koostist. Viimane on lugemisoskuse ja ühtlasi õigekirjaoskuse aluseks. Selles osas puudulikult rajatud alus annab end hiljem aastaid tunda. Niisiis leidku ja rakendagu õpetajad järjest uusi võtteid liikuva aabitsa mitmekülgseks kasutamiseks lugema õpetamisel. Liitklassides tuleb seda teha peamiselt õpilaste iseseisva tööna, mis peab olema mõtestatud, huvitav ja lastele jõukohane.

Kirjatehnika aabitsaeelsel perioodil.

R. LAHI,

Fr. R. Kreutzwaldi nimelise Rakvere Pedagoogilise Kooli õpetaja.

Viimaste aastate töökogemused näitavad, et paljudes meie vabariigi koolides on kirjatehnika kujunenud 1. klassi õpilaste edasijõudmist pidurdavaks aineks. Õpetajad väidavad, et lugemisoskuse omandavad õpilased märksa kiiremini kui kirjutamisoskuse. Leidub õpetajaid, kes ülalnimetatud asjaolu arvestades pooldavad isegi vana õpetamissüsteemi juurde tagasipöördumist, s. t. kirjutama õpetamise eraldamist lugema õpetamisest.

Ometi võib märkida, et praeguse süsteemi rakendamisel on väga paljudes koolides saavutatud kirjutama õpetamisel väga häid tulemusi. Tähelepanekud näitavad, et neis koolides, kus õpetajad on suutnud aabitsaeelse perioodi töö metoodiliselt õigesti planeerida ja edukalt teostada, omandavad õpilased kirjutamisoskuse aabitsaperioodil eriliste takistusteta.

Ei tohi unustada, et enne, kui jõuame tähtede ja sõnade kirjutamiseni, tuleb sooritada vastavaid eelharjutusi, mis võimaldavad hilisemat tööd kiiremini ja raskusteta edasi viia. Need õpetajad, kes aabitsaeelsel perioodil lähtuvad õpilaste vestlusoskuse arendamisest kui peamisest ülesandest, pöörates vähe tähelepanu kirja õpetamiseks vajalike eelharjutuste täitmisele, teevad suure vea: nad asetavad õpilase ettevalmistamatult kirjutamise kui uue ja võrdlemisi raske tööprotsessi ette. Need õpetajad peavad aabitsaperioodil arvestama suure ajakuluga ja võitlema tehniliste raskustega kirja õpetamisel.

Eelseisval õppeaastal nõuab kirjatehnika aabitsaeelsel perioodil veel rohkem tähelepanu kui seni. Eelmistel aastatel oli aabitsas kirjatehnikat arvestades loodud võrdlemisi soodus kompromiss lugema ja kirjutama õpetamise vahel. Tähtede esitamise järjekorras ei lähtunud üksnes foneetilisest tähestikust, vaid arvestati ka kirjatehniliselt soodsa-

mat geneetilist tähtede järjekorda. Uues, 1954. a. sügisel kasutusele tulevas aabitsas on aga hoopis rohkem arvestatud foneetilist järjestust tähtede õpetamisel. See tähendab aga seda, et mõned kirjatehniliselt rasked tähevormid on toodud ettepoole, esimestele õppenädalatele, mistõttu õpilastel võib tekkida nende kirjutamisel tõsiseid raskusi, kui aabitsaeelsel perioodil ei ole tähtede kirjutamisele alust pandud vastavate eelharjutustega.

Õpilase töö kirjutamisel on keerukas protsess. Seitsmeaastane laps, kelle käeline tegevus on arenemata, peab samaaegselt täitma rea ülesandeid: jälgima pidevalt oma isteesendit, sullepeahoidu, vihiku asendit, nõrgalt ettetrükitud joonestikku vihikus, tekitama sel joonestikul võrdlemisi suure täpsusega mitmesuguse jämedusega jooni, jälgima uut, alles peaaegu tundmata tähevormi, seda kõigis üksikasjus edasi andma paberil jne. Niisugune töö saab olla edukas ainult siis, kui suudame võimalikult rohkem erinevaid tööprotsessi osi muuta harjumuslikuks tegevuseks, mis ei nõua õpilaselt eriti suurt tähelepanu.

Niisugusteks tegevusteks on eeskätt isteesend, sullepeahoid, vihiku asend, paisu tekitamine jne.

Meie võime märgata paljude õpetajate juures ebaõiget tööpraktikat, mille puhul nõuded püstitatakse ainult lõppeesmärgi suhtes (õige tähevorm, seostamine, sõna, lause, sageli isegi „ilus kiri“ jne.). Vastavalt õpetaja nõudele koondavad õpilased oma töös peatähelepanu ainult lõppeesmärgi saavutamisele, s. t. kirjatähe või sõna paberil edasiandmisele, ei pööra küllaldaselt tähelepanu samaaegselt sooritatavaile tööprotsessi teistele osadele (isteesend, sullepeahoid jne.), mille tagajärjeks on aeglane edasijõudmine kirjutamisel, kirjutamistehniliste väärvilumuste omandamine, ebahügieenilise isteesendi kujunemine jne.

Aabitsaeelne periood omabki selles mõttes otsustavat tähtsust, sest siin luuakse kirjutamiseks vajalikud eeltingimused sel teel, et vastavate eelharjutuste süsteemikindla läbiviimisega muudetakse kirjutamisprotsessi teatud osad mehaaniliseks, s. t. niisuguseks, mis hiljem tähtede kirjutamisele asudes ei nõua õpilastelt enam täie tähelepanu rakendamist. Seetõttu võib õpilane suurema osa tähelepanust pöörata uuele ülesandele, s. t. tähevormi õigele edasiandmisele.

Alljärgnevalt peatume vastavate eelharjutuste juures lähemalt, välja arvatud isteesendi, sullepeahoiu ja teiste kirjutamistingimuste käsitlemine, mille kohta on ilmunud vastav artikkel („Kirjutamistingimused“) ajakirjas „Nõukogude Kool“ nr. 1, 1954.

Harjutused lihaste tegevuse koordineerimiseks. Kooli astuvad õpilased on suuresti erinevad oma füüsiliste võimete poolest. Ainult vähestel on käeline tegevus kirjutamiseks küllaldaselt arenenud.

Enamikul õpilastel on nõrgalt arenenud ja käeliseks tegevuseks kohanemata lihased. Teised (enamikus poisid) omavad küllaldaselt arenenud lihaseid, kuid nendel puudub kirjutamiseks vajalik lihaste tegevuse koordinatsioon.

Koolis on aga vaja kõik lapsed viia niikaugemale, et nad oleksid suutelised toime tulema seesuguse keerulise käelise tegevusega, nagu seda on kirjutamine.

Suurt abi laste käelise tegevuse arendamisel annab eelseisvast õppeaastast õppeplaani toodud käsitöö, kuid selle õppeaine positiivne mõju avaldub alles hiljem, pikema aja jooksul. Kirjutamisega tuleb alustada

aga esimestel koolipäevadel. Seda asjaolu tuleks edaspidi käsitöö õppeprogrammi koostamisel arvestada, nii et 1. klassi programmis oleks aabitsaeelsel perioodil rohkem sõrmede tegevust arendavaid lihtsaid töid.

Kohe esimesest õppepäevast peale on vaja alustada õpilastega käelihaste tugevdamise ja nende tegevust koordineerivate harjutustega. Sisuliselt tulevad sellised harjutused meelde võimlemisharjutusi, mis pärast lisaks muule ka igas võimlemistunnis peaks leiduma sellekohaseid harjutusi.

Nende harjutuste eesmärgiks on:

1) arendada parema käe vaba liikuvust, 2) saavutada liigutustes kindlust ja 3) arendada liigutustes rütmi.

Harjutused jagunevad 5 põhigruppi:

1. Harjutused sõrmede liikuvuse saavutamiseks. Alustatakse tavaliselt sõrmede väljasirutamisega ja kokkutõmbamisega, nende kõverdamisega. Järgneb „võimlemine“ üksikute sõrmedega eraldi. Edukalt on kasutatavad siin laste hulgas sageli laialt levinud sõrmemängud, vigurliigutused sõrmedega, varjumängud, nn. kassikanga kudumised jne.

2. Harjutused randme liikuvuse saavutamiseks. Peamiselt koosnevad need harjutused käe rütmilistest liigutustest randmest üles-alla, vasakult paremale, samuti ringi- ja ovaalikujuulistest liigutustest.

3. Harjutused sõrmede ja randme koostöö arendamiseks. Need harjutused koosnevad kahe eelmise grupi harjutuste kombinatsioonidest.

4. Harjutused käsivarre liikuvuse saavutamiseks. Kuigi kirjutamisel on näiliselt tegevad ainult sõrmed ja käsivarre liikuvus rea edasiviimisel, on tegelikult rakendatud kõik lihased kogu käe ulatuses, mistõttu ainult kõigi nende lihaste koordineeritud tegevus võib kirjutamisel anda edukaid tulemusi.

5. Harjutused kogu käe lihaste tegevuse koordineerimiseks.

Kuigi meie eesmärgiks on parema käe arendamine, ei tohi aga unustada, et selliste harjutuste sooritamine mõlema käega samaaegselt on õigem kui ainult parema käega.

Neid harjutusi tehakse aabitsaeelsel perioodil iga päev 2—3 korda 3—5 min. kestel. Õpilased tõusevad püsti, õpetaja näitab harjutuse ette ja õpilased matkivad seda õpetaja takti lugemise järgi.

Aabitsaperioodil liituvad need harjutused kirjaliigutusharjutustega. Esimese õppeaasta teisel poolel nende harjutuste hulk väheneb. Harjutused lihaste tegevuse koordineerimiseks on omal kohal uuesti pärast suvevaheaega 2. klassis esimestel õppenädalatel.

Harjutused kirjaliigutuste omandamiseks. Eelnevad harjutused aitavad kätt kohandada kirjutamiseks. Nüüd tuleb aga käe ja sõrmede liigutustele anda kindel suund, mis on vajalik teatud tähelemendi või tähe kirjutamisel. Selleks kasutame vastavaid harjutusi.

Meie koolides tehakse neid harjutusi sõrmedega või ka käes hoitava pliiaatsiga õhus (ka kinnisilmi), sõrmega laual, kriidiga klassitahvil, pliiaatsiga harjutuspaberil jne.

Eriti peab alla kriipsutama klassitahvil ja pliiaatsiga paberil sooritavate harjutuste tähtsust. Esimesed annavad võimaluse kogu klassil jälgida liigutuse suunda. Kui klassitahvli juures töötab samaaegselt mitu õpilast, on võimalik nende töö tulemusi omavahel võrrelda ja

arvustada. Pliiatsiga vastaval harjutuspaberil tehtavad harjutused aga lähendavad neid tegelikule kirjutamisele. Vene NFSV koolides praktiseeritakse laialdaselt selle töö huvitavamaks ja lapsepärasemaks muutmiseks joonistusliku elemendi sissetoomist kirjaliigutusharjutustesse. Nii joonistatakse rõhtjoonte puhul raudteerööpaid, telefonitraate jne., püstpostikeste kirjutamisel — aiaposte, plankaeda, redelit, saehambaid jne.; ringide ja ovaalide puhul — õuna, palli, ploomi, kirsimarju jne. Leidlikul õpetajal on siin palju head materjali harjutuste huvitavamaks tegemisel.

Päris soovitatavaks ei saaks pidada harjutuste täitmist sõrmega laual, sest sel teel võib õpilasel kujuneda halb harjumus vedada sõrmega mööda mööblit, aknaklaasi, seina jne. Hea on kasutada seda liiki harjutuste teostamiseks pakkimispaberist lõigatud ja nimega varustatud lehti, mis hoitakse klassis kapis, kust need harjutuste eel õpilastele välja jagatakse.

Neid harjutusi sooritatakse vahetult enne vajadust, s. t. enne vastava liigutuse rakendamist kirjutamisel. Esimestel õppepäevadel üksikutele lehtedele pliiatsiga tehtavad harjutused rea mõiste, joone ulatuse ja distantsi selgitamiseks ongi sisuliselt juba kirjaliigutusharjutused paberil, millele eelnevad vastavad harjutused õhus ja klassitahvil. Hiljem rakendatakse neid harjutusi paisuharjutuse või täheelemendi kirjutamise eel, kulutades selleks igakord 3—4 minutit.

Paisuharjutused. Paisuharjutused moodustavad aabitsaeelse perioodi kõige tähtsama harjutuste liigi. Neid teostatakse juba vihiku nr. 1 joonestikuliselt ja tindiga. Nende harjutuste õigest ja süsteemipärasest läbiviimisest oleneb õpilaste kiire ja edukas edasijõudmine aabitsaperioodil.

Harjutustega alustatakse 6. õppepäeval ja need kestavad kuni 12. õppepäevani. Juuresoleval tabelil (lk. 503) on antud järjekorras põhilised harjutused paisu tekitamiseks.

Sisuliselt jagunevad harjutused: 1) lühikesed pais- ja juusjooned (harj. nr. 1—11); 2) lühikesed postikesed pöördega all või ülal (harj. nr. 12—19); 3) ovaalsed paisud (harj. nr. 20—23); 4) ülapikad paisjooned ja silmused (harj. nr. 24—30); 5) alapikad paisjooned ja silmused (harj. nr. 31—33).

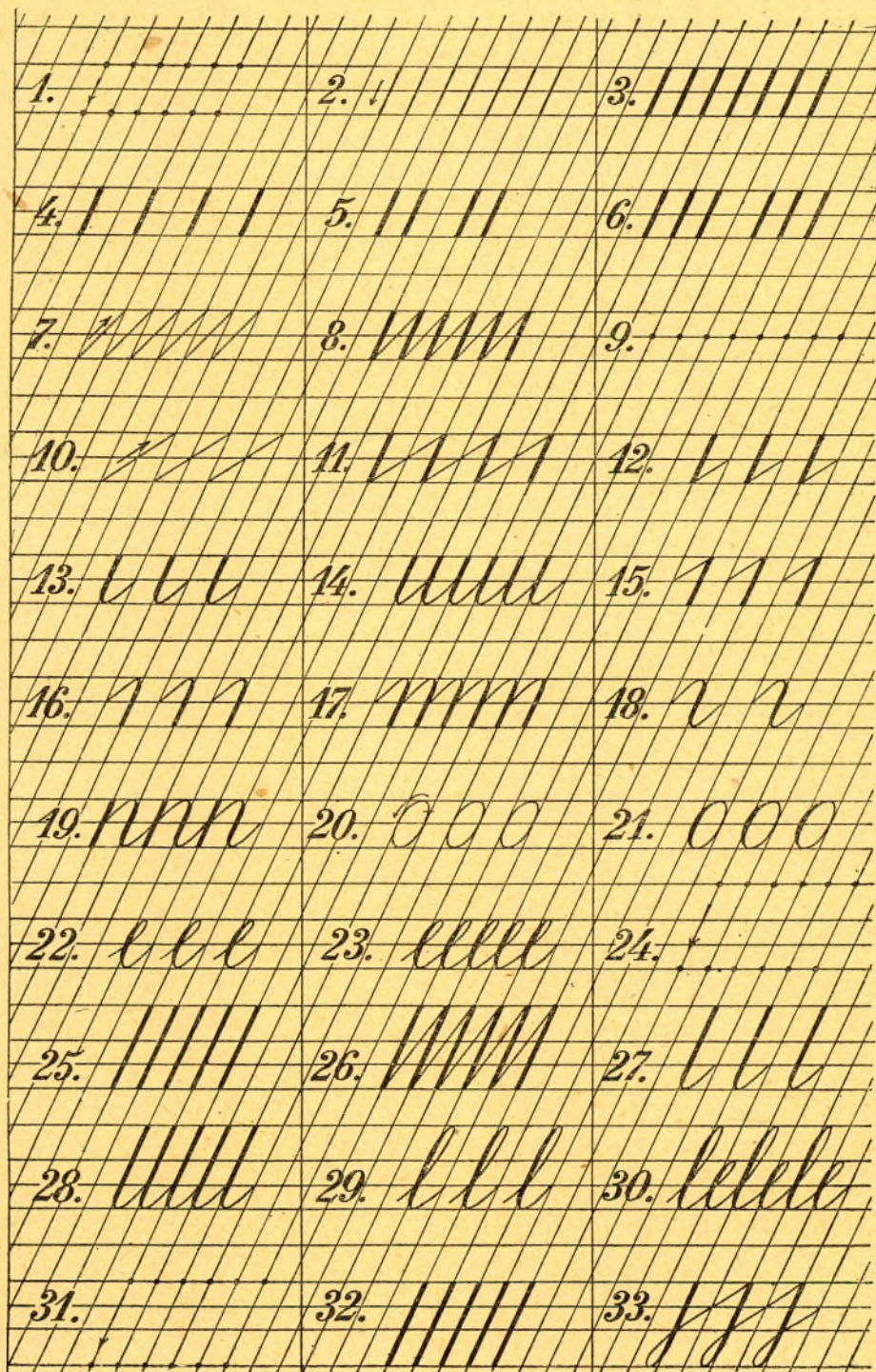
Paisuharjutuste teostamisel tuleb erilist tähelepanu pöörata esimese sõrme tööle. Juba siin tuleb luua kindlad vilumused kirja kujundamiseks sõrmede liikumise (sirutamise ja kokkutõmbamise) abil.

Alates 8. harjutusest hakatakse ka rütmi arendama, rakendades taktmeetodit ja lugedes ühe takti iga 4 sek. kohta.

Töökava. Kirjatehniline töö tuleks aabitsaeelsel perioodil läbi viia alljärgneva kava kohaselt.

1. õ p p e ä v. Eesmärk: õpilaste tutvustamine kirjutamisasendiga ja tutvumine õpilaste käelise tegevuse tasemega. Töövahenditeks pliiats (2M) ja joonteta vihikuleht. Leht varustatakse õpilase nimega. Lehele joonistab ja kirjutab iga õpilane vabalt oma võimete kohaselt. Selle tegevuse ajal jälgib ja parandab õpetaja pidevalt õpilaste istuasendit ja pliiatsihoidu. Saadud tööd on õpetajale suurepäraseks materjaliks õpilaste võimete, oskuste ja huvide tundmaõppimisel. Samal päeval alustatakse ka harjutustega lihaste tegevuse koordineerimiseks.

2. õ p p e ä v. Eesmärk: rea mõiste selgitamine. Alustatakse kirjaliigutusharjutustega. Selleks antakse õpilastele jooneline vihikuleht



(vihik nr. 4). Sellele tõmmatakse ette trükitud jooni jälgides esiti sirgeid rõhtjooni. Püstkriipsukeste tõmbamine kahe joone vahele kindlatele vahemaadele. Joonistatakse näit.: raudtee, redel, plankaed, saehambad jne.

3. õ p p e p ä e v. Eesmärk: rea mõiste süvendamine; distantisi mõiste selgitamine. Ruudulisel (vihik nr. 6) lehel tõmmatakse püstkriipsukesti ühesuurustele vahemaadele, loendades püstkriipse. Kaldkriipsud nurgast nurka. Joonornamenti meenutavate kaunistusribade kujundamine.

4. õ p p e p ä e v. Eesmärk: tutvumine vihiku nr. 1 joonestikuga. Töövahendiks pliiats ja vihiku nr. 1 leht. Sellel lehel leitakse rõht- ja kaldjooned, märgitakse joonte ristumiskohad punktikestega, õpitakse eraldama tugevamini trükitud joontekolmikut, tõmmatakse kaldjooni mööda väiketähe kõrgusi postikesi, võetakse kasutusele pliiatsilüke alt üles nurgast nurka jne.

5. õ p p e p ä e v. Eesmärk: sule ja tindi kasutamisevõtetega tutvumine. Sulepeahoiu selgitamine; tindi võtmine; joonte tõmbamine ülalt alla, esialgu joonteta paberil, hiljem vihiku nr. 1 lehel kaldjooni mööda.

6. õ p p e p ä e v. Eesmärk: lühikeste paispostikeste kirjutamine. Paralleelselt lehega võetakse kasutusele ka vihik nr. 1. Selgitatakse vihiku hooldamist, vihiku asendit ja kuivatuspaberi kasutamist. Paisuharjutused nr. 1—6 täidetakse enne lehel, seejärel korratakse samu harjutusi vihikus.

7. õ p p e p ä e v. Eesmärk: juusjoone kirjutamine; paispostikeste seostamine juusjoone abil. Paisuharjutused nr. 7—11 enne lehel, siis vihikus.

8. õ p p e p ä e v. Eesmärk: postikeste kirjutamine koos alumise pöördega. Paisuharjutused nr. 12—14. Postikeste seostamine keskjoonel. Rütmiharjutus taktilugemise järgi.

9. õ p p e p ä e v. Eesmärk: ülemise pöörde kujundamine koos paispostikesega. Paisuharjutused nr. 15—19. Seostamine keskjoonel. Rütmiharjutused. Postikesed pöördega ülal ja all koos seostamisega.

10. õ p p e p ä e v. Eesmärk: ovaalsete paisude kirjutamine. Paisuharjutused nr. 20—23.

11. õ p p e p ä e v. Eesmärk: ülapikkade paisjoonte ja silmuste kirjutamine. Paisuharjutused nr. 24—30.

12. õ p p e p ä e v. Eesmärk: alapikkade paisjoonte ja silmuste kirjutamine. Paisuharjutused nr. 31—33.

Enne kirjutamisele asumist sooritatakse iga päev varem kirjeldatud harjutusi lihaste tegevuse koordineerimiseks ja kirjaliigutuste arendamiseks. Pidevalt tuleb jälgida õpilaste isteamendit ja sulepeahoidu. Kõik harjutused teeb õpetaja klassitahvlile ette koos vastava selgitusega. Vajaduse korral näitab õpetaja õpilase vihikus vastava harjutuse kirjutamist.

Ei tohi unustada, et lapse käsi on alles nõrk ja väsib ruttu, seepärast ei tule tööga kiirustada ega rakendada õpilasi kestmamale kirjutamisele. On otstarbekohane kirjutada kaks korda päevas, kummalgi korral mitte üle 15—20 minuti.

Kui aabitsaeelsel perioodil teeme järjekindlalt kirjatehnilist eeltööd, siis võime olla kindlad, et tähtede ja sõnade kirjutamine aabitsaperioodil kulgeb normaalselt ega kujune enam õpilaste edasijõudmise takistajaks.

Pioneerikoondused füüsika alal.

A. EMMO.

Kool ja pioneerorganisatsioon on teineteisega lahutamatu seotud. Pioneerorganisatsiooni kasvatuslik eesmärk ja ülesanded ühtivad nõukogude kooli kasvatuslikkude eesmärkide ja ülesannetega. Pioneerorganisatsiooni töö nagu iga muu klassi- ja kooliväline töö olgu rakedatud nõukogude kooli üldiste eesmärkide saavutamiseks, s. t. kasvatada õpilastest igakülgsest arenenud, terveid ja tahtejõulisi kommunistliku ühiskonna liikmeid, kes ei kardavad raskusi, vaid astuvad neile julgesti vastu, kes on omandanud sügavaid ja püsivaid teadmisi.

Käesoleva aasta märtsis toimunud Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu XII kongress arutas muude küsimuste hulgas ka V. I. Lenini nimelise pioneerorganisatsiooni tööküsimusi. Kongress märkis, et pioneerorganisatsioon on kasvanud väga arvurikkaks. Käesoleval ajal kuulub valdav enamus pioneerialistest lastest pioneerorganisatsiooni. Pioneerorganisatsioon kasvatab pioneere väga mitmekülgsest: lülitab neid ühiskondlikku töösse, kasvatab teadlikku suhtumist õppetöösse, tööarmastust, distsiplineeritust, teadusehimu jm.

Kuid XII kongress märkis ka suuri puudusi pioneerorganisatsiooni töös. Töö tase pioneeridega jääb maha elu nõudeist ja ülesannetest, mida on püstitanud partei laste kommunistliku kasvatusel. Kongress näitas, et vastavalt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi otsustele tuleb pioneere ja õpilasi kasvatada Kommunistliku Partei suurte ideede vaimus igakülgsest arenenud, teadlikkudeks, terveteks ja raskusi mittekartvateks kommunistliku ühiskonna ehitajateks.

Pioneerorganisatsioon on isetegevuslik poliitiline laste massiorganisatsioon. Tema peamiseks eesmärgiks on laste kommunistlik kasvatus, mida teostatakse pioneerorganisatsioonile vastavate töövormide ja meetoditega. Üritused, mida teostatakse pioneeridega, peavad neile arusaadavateks ja lähedasteks muutma eesmärgid, millele eest võitleb Kommunistlik Partei ja kogu nõukogude rahvas. Need üritused peavad innustama pioneere osavõtule sellest võitlusest, kasvatama neis ühiskondliku töö vilumusi ja kollektiivsustunnet ning välja juurima kapitalistliku ideoloogia igandeid.

Sageli ei arvestata pioneeritöös neid põhimõtteid: hüljatakse pioneeride endaalgatust, isetegevust, töö vormid ja meetodid ei vasta pioneeride huvidele ega eale. Selle vastu eksitakse paljudes pioneerimalevates ja -rühmades eriti ainetemaatiliste koonduste puhul. Sageasti kujunevad viimased igavateks õppetundideks, kus korratakse läbivõetud materjali. Nii mõnelgi korral ei rakendata pioneeride ise-

tegevust ega arvestata esitatava materjali vastavust pioneeride huvi-
dele.

Pioneerorganisatsioon püstitab ja lahendab eeskätt kasvatuslikke
küsimusi. Seega igal tema üritusel ja ka ainetemaatilisel koondusel
peab olema selge kasvatuslik eesmärk.

Allpool kirjeldan ühte Tallinna Pedagoogilise Instituudi Harjutus-
kooli VI klassi pioneeride poolt korraldatud koondust.

Varakult, vähemalt üks kuu enne koondust, tuleb alustada etteval-
mistustöid. Nii võttis Tallinna Pedagoogilise Instituudi Harjutuskooli
pioneerirühma nõukogu füüsika-alase pioneerikoonduse korraldamise
otsuse vastu enam kui kuu aega enne koondust. Rühmanõukogu mää-
ras kindlaks koonduse päeva ja teema ning koostas koonduse kava.
Koonduse teemaks valiti: „Mõnda huvitavat õhu ja vee kohta“. Koon-
duse eesmärgiks seati kasvatada pioneerides nõukogude patriotismi ja
uhkustunnet eesrindlike vene inimeste töösaavutuste üle. Kava koos-
tati järgmine:

1. Ettekanne teemal „Veejõud meie kodumaa teenistuses“.
2. Küsimuste ja ülesannete viktoriin.
3. Huvitavaid katseid.

I. Koonduse ettevalmistamine.

Pioneerikoonduse ettevalmistamisele tuleb rakendada kõik rühma
pioneerid, andes igale salgale üldise ja igale salga liikmele individuaalse
ülesande. Selle andmisel tuleb arvestada nii salga kui ka iga üksiku
pioneerid huve ja võimeid. Õpilastele, keda rohkem huvitab „teooria“,
on sobiv teha ülesandeks ette valmistada referaat; neil, keda huvitab
„praktika“, tuleks lasta ette valmistada katseid demonstreerimiseks ja
selleks vajalikke katseriistu. Pioneerid, kes korraldavad katseid ja
valmistavad katseriistu, peavad seda tegema nii, et kaaslased ei tea,
mida nad ette valmistavad. Vastasel korral kaob teistel huvi katsete
jälgimise vastu.

Aineõpetaja on koonduse ettevalmistamisel abiks: ta aitab välja
valida teema, mis on jõukohane antud rühma pioneeridele ja lähedane
tundides käsitletud materjalile; õpetaja aitab valida salgale ja igale
salga liikmele sobiva ülesande ja abistab neid ettevalmistustöös. Aine-
õpetaja annab esinejaile nõu kirjanduse valimisel, mida saab kasutada
ettekanneteks ja katsete ettevalmistamiseks, samuti aitab ta leida
materjali piltide ja diagrammide valmistamiseks jne., ta juhendab pio-
neere ettekande plaani koostamisel, aitab valida katseid, ülesandeid ja
ettekannet illustreerivat materjali. Seejuures peab algatus jääma pio-
neeridele. Nii aineõpetaja kui ka pioneerijuht peavad suunama pionee-
rid iseseisvale tööle.

On soovitatav korraldada füüsika-alane koondus lahtise koondusena.
Sel juhul teatatakse koondusest aegsasti kunstiliselt kujundatud pla-
katiga teadetetahvilil ning kutsutakse koondusele külalisi: õpetajaid,
lastevanemaid, teiste pioneerirühmade ja koolide pioneeride aktiviste
ja õpilasi, kes pole pioneerid. Teadmine, et külalised viibivad koondus-
el, tõstab pioneeride vastutustunnet ettevalmistamisel ja võimaldab
vahetada kogemusi.

Ettekanneks valmistamine. Ettekanne olgu lühike, kes-
tusega 15—20 minutit. Pikem ettekanne on kuulajatele väsitav; ka ei

suuda selles eas õpilane pikka aega ladusalt kõnelda. Ettekanne tuleb jaotada 2—3 pioneeri vahel, mis teeb ettekandja töö kergemaks ning on kuulajatele huvitavam. Kui näiteks tuleb rääkida kuulsast teadlasest või leidurist, siis võib ühele pioneerile teha ülesandeks jutustada teadlase või leiduri elulugu, teine aga rääkigu ta tööst või leiutustest.

Ettekannet on vaja illustreerida valguspiltidega, projitseerides neid kas diaskoobiga (läbipaistvad pildid) või episkoobiga (pildid raamatust). Vajaduse korral tuleb näidata kunstiliselt kujundatud diagramme, demonstreerida mudeleid ning korraldada katseid.

Palju elavam ja kuulajate poolt paremini jälgitav on peast ettekanne kui paberilt lugemine. Referaadi ettevalmistamisel tuleb teha konspekt, mida õpetaja kontrollib ning mida ettekandja kasutab esinemise ajal. Konspekti märgitakse teema ja alateemad, nimed, arvulised andmed ja muu oluline.

2—3 päeva enne koondust kontrolligu õpetaja, kui põhjalikult on referent ettekandeks valmistunud ja kui sügavad teadmised tal on teema kohta.

Valmistudes ettekandeks „Veejõud meie kodumaa teenistuses“ kasutati järgmist kirjandust:

- 1) B. N. Suslov — Vesi,
- 2) V. Tarmisto — Stalinliku ajastu suurehitused,
- 3) V. V. Danilevski — Vene tehnika (lk. 297—339),
- 4) ajakirja „Техника молодёжи“.

Küsimuste ja ülesannete viktoriini ettevalmistamine. Elavust ja huvi aitab tõsta viktoriin. Küsimused ja ülesanded viktoriiniks koostab või valib aineõpetaja koos pioneerijuhiga. Kui küsimused ja ülesanded on keerukamad, siis pannakse need varem teadetetahvlile; ühtlasi märgitakse, kuhu ja mis ajaks tuleb vastused ja lahendused anda. Vastav komisjon, kuhu kuuluvad ka pioneerijuht ja aineõpetaja, vaatab sissetulnud vastused ja lahendused läbi ja otsustab, keda premeerida. Premeerida võiks näiteks raamatutega või tööriistadega, nagu saag, näpitsad jm.

Koondusel antakse kõigile väljakuulutatud küsimustele ja ülesannetele õiged vastused, lugedes need ette parematest pioneeride vastustest või kui nende hulgas mõne ülesande kohta pole esitatud õiget lahendust, siis esitab õige lahenduse viktoriini korraldav pioneer või aineõpetaja.

Viktoriini võib korraldada ka ülesandeid ja küsimusi varem avaldamata, esitades need otse koondusel. Sel korral valitakse kergemad küsimused, mis ei kujuta endast tõsisemat probleemi, ning varustatakse iga koondusel viibija paberi ja pliiatsiga, et oleks võimalik samas kohe vastused ära anda.

Huvitavate katsete ettevalmistamine. Katseteks valitakse niisugused, mida õpilastele pole klassis demonstreeritud. Need peavad klassis käsitletud füüsika probleemi täiendavalt selgitama ja panema õpilasi ühe või teise seaduspärasuse üle sügavamalt järele mõtlema. Et õpilastel oleks huvi nende katsete vastu, selleks peavad nad sisaldama üllatuse elementi — olema näiliselt vastuolus füüsika tuntud seaduspärasusega, igapäevasest elust saadud kogemustega või kujunenud arvamustega. Katsed on seda hinnatavamad, mida lihtsamate ja igapäevasemate vahenditega neid saab korraldada, sest siis võivad

õpilased neid ka kodus või suvel pioneerilaagris korrata ja õdedele-
vendadele või teistele pioneeridele demonstreerida.

Katse ettevalmistamine või uue katseriista ehitamine tehakse üles-
andeks ühele või mitmele pioneerile. Samuti määratakse ka konkreet-
selt iga üksiku pioneeri ülesanne, mida tal tuleb ettevalmistamisel täita.
Ettevalmistamise ajal tundku õpetaja huvi selle vastu, kuidas töö ede-
neb, et vajaduse korral abistada materjali ja tööriistade muretsemisel
ning katseriista ehitamisel. Enne koondusel esinemist lastakse katset
või katseriista demonstreerida õpetajale, et kontrollida selle töötamist
ja katsetaja vilumust. Koondusel demonstreerivad katseid või katse-
riistu õpilased, kes need on valmistanud. Kui valmistamisest võttis osa
mitu õpilast, siis öeldakse nende nimed.

II. Koonduse läbiviimine.

1. E t t e k a n n e. Kõnesoleval koondusel esinesid kaks pioneeri tee-
mal „Veejõud meie kodumaa teenistuses“.

Esimene pioneer jutustas vene inimeste teedrajavast tööst veejõu
kasutamisel kolme viimase sajandi kestel, kasutades vastavat mater-
jali V. V. Danilevski raamatust „Vene tehnika“. Ettekannet illustreeris
kõneleja samast raamatust võetud piltidega (joonised 104 ja 105).

Teine pioneer kõneles veejõu kasutamisest NSV Liidus, tutvustades
kuulajaid olemasolevate ja ka ehitatavate hüdroelektrijaamadega. Sel-
leks saadi peamine materjal V. Tarmisto raamatust „Stalinliku ajastu
suurehitused“ ja ajakirjast „Техника молодежи“. Ettekannet illustree-
riti episkoobi abil V. Tarmisto raamatust võetud piltidega.

Kuulajad veendusid Nõukogude riigi hiiglaslikes edusammudes
elektrienergia tootmisel. Kõneleja näitas ka elektrienergia tootmise
kasvu Eestis nõukogude võimu tingimustes, nimetas kolhoosidevahelisi
elektrijaamu ning jutustas võimsa hüdroelektrijaama ehitamisest
Narva jõe.

Viimane ettekanne tutvustas kuulajaid nõukogude rahva, partei ja
valitsuse suure üritusega — maa elektrifitseerimisega, millele juba nõu-
kogude võimu algpäevil panid aluse meie riigi rajajad Lenin ja Stalin.
Ettekanne näitas, kui määratult palju on juba korda saadetud ja milli-
sed on tulevikuperspektiivid.

2. K ü s i m u s t e ja ülesannete viktoriin. Neli päeva
varem tehti kuulutuste tahvil teatavaks viktoriini küsimused ja üles-
anded. Selle peale saabunud lahendused ja vastused koos ülesannetega
luges ette viktoriini korraldaja, kes teatas ka paremaid tagajärgi saa-
vutanud pioneeride nimed.

Viktoriini ülesanded olid järgmised:

1. Kas võib mingi keha õhus kaaluda 100 kilogrammi, vees aga 95 kilogrammi?

2. Kas inimesele mõjub vees ühesugune üleslükkejõud, kui ta kopsud sissehinga-
misel on õhku täis või need on väljahingamisel õhust tühjenenud? Põhjenda oma
arvamist!

3. Lüüsi kambris on kividega koormatud praam. Kuidas muutub veetase lüüsis, kui
kivid praamist vette visata?

4. Pudelisse on asetatud väikesi kivikesi ja korgitükikesi. Pudel täidetakse veega
ja pööratakse ta suu allapoole nii, et vesi pudelist välja voolab. Missugused keha-
kesed, kas kivid või korgitükikesed lahkuvad pudelist viimastena? Põhjenda oma
arvamist!

5. Veega täidetud kolb on suletud korgiga, millest on läbi pandud toru. Kolbi soojendatakse tulel. Kuidas muutub rõhk kolvi põhjale?

6. Kuidas saada imevpumba abil kätte vett kaevust, milles veetase on 15 m all-pool maapinda?

3. Huvitavad katsed. Pärast 10-minutilist vaheaega algas huvitavate katsete ja küsimuste esitamine.

1. katse: „Kork vee all“.

Katse ettevalmistamine. Kahe- või kolmeliitriise laia klaaspurgi põhjale oli valatud parafiinikiht, et purgi põhi oleks täiesti sile. Suure tiheda korgi üks ots lõigati terava noaga täiesti siledaks ja kaeti õhukese parafiinikihiga.

Katse sooritamine. Korgi sile ots pandi vastu purgi põhjal olevat parafiinikihti. Pulgaga hoiti kork paigal ja valati purk vett täis. Ettevaatlikult eemaldati pulk korgist, siis jäi kork püsima purgi põhjale ega kerkinud veepinnale.

Seletus. Vesi ei pääse korgi alla, seega ei avalda vesi rõhumist alt üles, vaid ta rõhub korki ülevalt alla ja külgedelt. Rõhumised korgi külgedele on võrdsed ja vastassuunalised, seega tasakaalustuvad. Korgi kohal olev veesammas oma raskusega surub korgi tugevasti vastu purgi põhja.

2. katse. Teadustaja: „Mitu nõõpnõela võib panna teeklaasi, mis on ääreni täis vett, ilma et vesi üle ääre voolaks?“

Kuulajad annavad vastuseid. Uks pioneer, kes oli katse ette valmistanud, hakkas nõõpnõelu vette laskma, terava otsaga ees, ja neid loendama. Tagavaraks oli varutud karp nõõpnõelu.

Pealtvaatajate tähelepanu tõmbas endale kumer veepind klaasis.

3. katse. Teadustaja: „Kas võib mitteõõnes rauast keha ujuda veepinnal?“

Uks pioneer valas teeklaasi vett peaaegu täis ja laskis sellele langeda paralleelselt veepinnaga žiletitera. Žiletitera asetati ettevaatlikult nõõpnõelu ja väikseid naelu. Vaatamata sellele, et raua erikaal on tunduvalt suurem ($7,8 \frac{G}{cm^3}$) vee erikaalust, ujus žiletitera veepinnal ja kandis isegi koormat.

Nähtut seletati pindpinevusega, mida pandi tähele juba eelmise katse juures. Teadustaja juhtis tähelepanu sellele, et looduses võime näha vesikirpe, kes jooksevad veepinda kui kummikelmet mööda, ilma et nende jalad seejuures märjaks saaksid.

4. katse: „Sõnakuulelik tuuker“. Teadustaja teatas, et pioneerid K. ja N. on valmistanud tuukri, kes nende käsu järgi sukeldub või veepinnale ujub.

Katseriista valmistamine. Katseriista valmistamiseks on vaja kõrge kitsas klaaspurk või mensuur, kummikelme, nõõri ja väiksem rohu- või lõhnaõliklaas. Lõhnaõliklaasi pannakse niipalju värvitud vett ja kivikesi, et see parajasti veepinnal ujub. Klaas suletakse korgiga nii, et vesi võib vabalt tungida klaasi ja sealt välja. Purk valatakse vett peaaegu täis, pannakse sellesse, korgiga allapoole, lõhnaõliklaas ja suletakse purk õhukindlalt kummikelmega, sidudes selle tugeva nõõriga kinni.

Katse sooritamine. Katsetaja asetab käe kummikelmele ja surus sõrmenukkidega kummikelme allapoole. Tuuker sukeldus. Käskides tuukril veepinnale ujuda, lödvendas katsetaja käe survet kummikelmele.

Märkus: klaasist tuukri asemel võib selle valmistada ka kanamuna koorest, mille ühe otsa sisse on nõelaga tehtud auk ja selle kaudu muna sisu välja imetud. Kanamunale võib joonistada inimese näo.

Seletus. Katsetaja juhtis vaatajate tähelepanu värvilise vedeliku tasemele klaasis, mis tõuseb sukeldumisel. Rõhudes käega kummikelmele, suurendame rõhku veepinna kohal oleval õhule, mis annab rõhu edasi veele (Pascali seadus). Vesi omakorda rõhub õhule, mis asub klaasis, surudes seda kokku. Seega võib klaasi tungida vett. Klaasi kaal suureneb ja tuuker sukeldub. Vähendades rõhku kummikelmele, paisub klaasis olev õhk, surub vett klaasist välja, mille tagajärjel klaasi kaal väheneb ja tuuker tõuseb veepinnale. Sama põhimõtet kasutatakse ka allveelaevade puhul: suruõhk surub vee välja ballasti tsisternidest, mille tõttu allveelaeva kaal väheneb ning ta tõuseb veepinnale, sukeldumiseks aga lastakse ballasti tsisternidesse uuesti vesi.

5. katse: „Tark kartul”. Teadustaja: „Pioneer S. S. on kasvatanud nii targa kartuli, mis potti asetatult ei lähe põhja, kus ta võiks ära kõrbed, ega kerki ka pinnale, kus ta ei kee pehmeks, vaid asetseb keset vett.”

Katse ettevalmistamine. Valmistati nii kange soolvesi, et kartul selle pinnal ujus. Seejärel valati soolvesi võimalikult kõrgesse klaasanumasse nii, et see täitis umbes poole anumast. Soolvee pinnale pandi ujuma puuketas ning valati ket-tale magedat vett (ketas on selleks, et soolvesi ja mage vesi valamisel ei seguneks) kuni anum oli vett peaaegu täis.

Katse sooritamine. Lasti vette kartul, mis langes esiteks põhja ja siis jäi soolvee ja vee lahutuspinnaile ujuma.

Seletus. Seda, miks kartul vajub vees põhja, aga kanges soolvees mitte, seletati Archimedese seaduse abil. Kartulile mõjuv üleslükkejõud sõltub kartuli ruumalast ja vedeliku erikaalust. Viimane on soolveel suurem kui magedal veel.

6. katse: „Kaaluu muutumine soojendamisel”. Teadustaja: „Vanal ajal arvati, et soojus on kaaluta aine, mis voolab kõrgema temperatuuriga kehast madalama temperatuuriga kehasse. Vaatame, kas keha kaal suureneb, kui keha soojendada.”

Katse ettevalmistamine. Katseks on vaja: 1) kangkaalud, 2) mingid raskused tasakaalustamiseks, 3) suurema (100—150 W) elektrilambi avatud klaaskest, millel on sokkel küljes, 4) täispuhutav laste õhupall, 5) piirituslamp. Elektrilambi klaaskesta avamiseks purustatakse lambi padruni põhjal olev tume klaaskiht. Näpitsataga murtakse katki toruke, mille kaudu on õhk lambi valmistamisel klaaskestast välja pumbatud.

Katse sooritamine. Uks kaalukauss kõrvaldati ja selle asemele riputati paela abil kaalu konksu otsa elektrilambi klaaskest, millele oli otsa tõmmatud laste õhupall. Kaalud tasakaalustati raskuste abil. Nüüd süüdati piirituslamp ja soojendati selle leegiga elektrilambi klaaskesta. (Ettevaajust, et leek ei süütaks kummipalli!) Oli märgata, et õhupall muutus täispuhutuks. Mis puhus ta täis? Samuti oli näha, et kaaludel kadus tasakaal — soojendatud klaasanum koos kummipalliga oli muutunud „kergemaks”. Kui piirituslamp kõrvaldati, siis jahtus elektrilambi kest ja kaal läks jällegi tasakaalu.

Seletus. Elektrilambi kesta olev õhk paisus soojendamisel ja tungis kummipalli, mis muutus täispuhutuks, seega palli ruumala suurenes. Suurema ruumalaga kehale mõjub aga suurem üleslükkejõud ja seepärast kerkib õhupall koos elektrilambi klaaskestaga üles — muutub „kergemaks”. Tõeliselt ei muutunud ta kaal, vaid temale mõjuv õhu üleslükkejõud, mis sõltub keha ruumalast ja on vastassuuna-line raskusjõuga.

7. katse: „Niidi katkipuhumine”. Teadustaja: „Pioneer L. L. on tugevate kopsudega. Ta puhub katki tavalise niidi.”

Katse sooritamine. Vihik keerati rulli ja seoti keskelt kinni niidiga. Niiviisi saadud toru ühe otsa ees hoiti õhutihedalt peopesa. Teisest otsast puhuti tugevasti sisse. Puhumisel niit rebenes.

Seletus. Puhumisel vihikust valmistatud torusse suureneb õhu rõhk toru seinetele. Rõhumisjõud sõltub aga pindalast, seega võib see muutuda nii suureks, et rebib katki niidi. See jõud on seda suurem, mida suurem on toru ümbermõõt.

8. katse: „Kas hoop ka midagi kaalub?” Teadustaja: „Pioneer T. T. katsub selgitada, kas hoop ka midagi kaalub.”

Katse sooritamine. Katsetaja asetaskaalukaussile pandud riidelapile läbi-põlenud elektrilambi klaaskesta ja tasakaalustaskaaluhoolega. Nüüd keeras ta lambi klaaskesta riidelapisse ja purustaskavasarahoobiga lambi. (Ettevaatust kildudega!) Lambi kildude asetamisel kaalukaussile võisid kõik veenduda, et lambi killud olid raskemad kui terve lamp.

Seletus. Lamp oli enne purustamist õhust osaliselt tühi. Purustamisel aga kadus see tühjus ja lambi kest muutus väljapumbatud õhu kaalu võrra raskemaks.

9. katse: „Purskkaev eetriga”. Vajalikud vahendid: 1) pudel korgiga, millest on põhjani ulatuv klaastoru läbi pandud, 2) sooja vett (temperatuur ca 35°C), 3) eetrit.

Katse sooritamine. Umbes pool pudeli ruumalast täideti veega, selle peale valati pisut eetrit ja siis suleti kiiresti pudel korgiga. Pudelist purskus veejuga. Kui

veejuga lakkas, siis loksutati pisut pudelit, et eeter kerkiks veepinnale, mille tõttu purskumine jätkus.

Seletus. Eeter aurub sooja vee pinnalt pudelis kiiresti, mistõttu pudelis oleva õhu rõhule lisandub veel eetri auru rõhk. Rõhk vee pinnale pudelis ületab välisrõhu, mille tõttu vesi torus surutakse kõrgele ja purskub sellest isegi välja.

Koonduse lõpul võttis sõna aineõpetaja, kes rõhutas, kuivõrd tähtis on omada teadmisi niisugustes küsimustes nagu seda on vesi ja õhk. Tundes vastavaid seaduspärasusi, saame vee ja õhuga toimuvaid nähtusi kasutada Nõukogude kodumaa hüvanguks.

Mitmedki kogemustega näiliselt vastuolus olevad nähtused on seletatavad looduse seadustega. See näitab, et looduses ei toimu midagi juhuslikult. Teaduses ja tehnikas on sagedasti isegi see võimalik, mis algal näib olevat võimatu. Tuleb ainult lähemalt õppida tundma loodusnähtusi ja neid valitsevaid seaduspärasusi.

Koondus, millest külalistena osa võttis ka õpilasi-mittepioneeride ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilasi, äratas õpilastes elavat huvi ja taht korraldada füüsikateemalisi koondusi veel edaspidi.

Sõituvalt õpilaste huvidest ja eest võib koondusele anda kas praktilise või meelelahutusliku suuna. Praktilise suunaga koondusel esitatakse katseid, mis on ühel või teisel viisil seotud tootmise ja tehnikaga, kantakse ette tõsisemaid referaate tootmis- ja teadusalastest küsimustest, demonstreeritakse tehnilisi seadmeid, mudeleid, pilte ja filme. Meelelahutusliku suunaga koondusel esitatakse füüsikalise sisuga nalju, füüsikalisi anekdoote, mõistatusi, huvitavaid katseid, ilukirjanduslikke palu jm.

Ainealaste koonduste korraldajaks on pioneerirühm, mitte kogu malev, sest see, mis huvitab näiteks VI klassi pioneeride, ei huvita enam VII klassi pioneeride ega ole jõukohane noorematele. Ka olgu igal koondusel kindel teema, mis oleks tihedas seoses õppetöös käsitletud materjaliga, tehnikaga ja ümbritseva eluga.

UUT PEDAGOOGILIST KIRJANDUST.

Ajakiri „Советская педагогика“ nr. 4, 1954.

Ajakirja selle numbri juhtkirjas „Kõrgemale pioneeriorganisatsiooni töö tase“ rõhutatakse pioneeriorganisatsiooni suurt tähtsust nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöös ning osutatakse selle organisatsiooni senises töös, eriti koonduste osas esinenud puudustele. See küsimus on aktuaalne ka meie vabariigis ja peaks huvitama kõiki pedagoogilisel alal töötajaid.

Õppe- ja kasvatustöö teooria ning praktika alalt on selles numbris viis artiklit.

Esimeses neist näitab prof. N. Konstantinov väljapaistva nõukogude pedagoogi N. K. Krupskaja osa nõukogude kooli ja pedagoogika arengus.

Käesoleva aasta mais möödus 20 aastat NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu ja UK(b)P Keskkomitee määruse „Ajaloo õpetamisest NSV Liidu koolides“ ilmumisest. Sel puhul käsitleb prof. Jefimov ajaloo õpetamise meetodika küsimusi selle rubriigi teises kirjutises.

Selle osa kolmandas artiklis näidatakse Altai kraai Grjaznuhhini Keskkooli töökogemuste alusel ühiskondliku töö osatähtsust polütehnilise õppetöö teostamisel.

Järgmises kirjutises räägib Krimmi Frunze-nimelise Pedagoogilise Instituudi aspirant V. Grigorjev sellest, kuidas Krimmi oblasti koolide komsomoli algorganisatsioonid aitavad kaasa polütehnilise õppetöö teostamisele koolides.

Selle osa viimases artiklis põhjendab G. Jurkov tihedama seose vajadust sugulasõppeainete vahel ja näitab nende seoste teostamise võimalusi.

Viimased kolm kirjutist on olulise tähtsusega polütehnilise õppetöö organiseerimise seisukohalt.

Psühholoogia rubriigis leiame ajakirja selles numbris kaks pikemat artiklit. Esimeses neist käsitleb pedagoogikateaduste kandidaat P. Zintšenko tahtmatu ja tahtlise omandamise küsimust, teises aga tutvustab pedagoogikateaduste kandidaat D. Bogojavlenski psühholoogilisi aluseid, millest juhinduda õpilaste töödes esinevate ortograafiliste vigade väljajuurimisel.

Pedagoogika ja rahvahariduse ajaloo alalt leiab lugeja

esiteks pedagoogikateaduste kandidaadi N. Grištšenko ülevaate Ukraina NSV rahvahariduse arengust. Teises artiklis „N. K. Krupskaja kirjavahetus õpilastega ja õpetajatega“ näeme selle silmapaistva nõukogude pedagoogi elavat osavõttu Nõukogudema koolielust paarikümne aasta kestel.

Pedagoogilise hariduse rubriigis käsitletakse kõigepealt õpilaste pedagoogikaalaste teadmiste arvestust ja hindamist pedagoogilistes koolides. Järgmises kirjutises aga — üliõpilaste pedagoogilise praktika küsimusi toimetusele saabunud kirjutiste alusel.

Reaktsiooni pealetungist prantsuse koolile ja demokraatia jõudude vastu panust sellele loeme ajakirja kõnesoleva numbri välismaa kooliolude rubriigist.

Kriitika ja bibliograafia osas annab füüsika-matemaatikateaduste kandidaat N. Suvorov ülevaate ajakirja „Физика в школе“ möödunud aasta numbrist ja N. Starikov ülevaate pedagoogiliste instituutide 1952.—1953. a. väljaannete „Научные записки“ kohta.

Kroonika rubriigis antakse lühike ülevaade: 1) läinud aasta detsembris Moskvast koolide sporditöö küsimuste alal toimunud konverentsist; 2) Kiievi T. G. Sevštšenko nimelise Riikliku Ulikooli üheteistkümnendast teaduslikust sessioonist, mis oli pühendatud Ukraina Venemaaga taasühinemise 300. aastapäevale; 3) Gorki linna õpetajate pedagoogilistest lugemistest; 4) dissertatsioonide kaitsmisest Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemias; 5) juubilaride austamisest.

Ajakiri, „Народное образование“ nr. 6, 1954.

Selle numbri juhtkirja „Rahu ja laste õnne eest“ on pühendatud rahvusvahelisele lastekaitsepäevale.

Juhtkirjale järgnevas kirjutises jätkatakse arvamuste vahetamist üldhariduslike keskkoolide lõpetajate praktiliseks tööks ettevalmistamise küsimustes.

Rahvahariduse organiseerimise alalt väärivad lugeja tähelepanu eelkõige artikkel „Formalismu vastu koolitöös“. Selles artiklis märgitakse kriitiseerivalt, et sageli suhtuvad kooli juhtkond ja haridusorganid õpetaja

töösse formaalselt: nõuavad talt igasuguseid paberlikke aruandeid ja informatsioone ning organiseerivad arvukaid koosolekuid. Väga sageli nähakse peamist eesmärki ainult õpetaja heades tööplaanides, aga mitte õpetaja elavas töös õpilastega. Kirjutises rõhutatakse õigustatult, et õppe-kasvatustöö koolis peab olema elav, loominguline töö õpilastega, millele on võõrad rutiin, tardumus ja formalism.

Milline tähtsus on kooli ja kolhoosi koostööl polütehnilise õppetöö teostamisel, seda loeme selle rubriigi kolmandast artiklist „Kool ja kolhoos“.

Järgmises kirjutises jutustab Tambovi oblasti Tambovi rajooni koolide inspektor N. Tõrtõšnaja oma töökogemustest koolide õppe-katseaedade inspekteerimisel.

Teatavasti rajatakse algklasside õpetajate ettevalmistamine edaspidi täieliku keskkooli baasile. Seda uut algklasside õpetajate ettevalmistamise süsteemi tutvustab lugejaile Vene NFSV Haridusministeeriumi Õpetajate Ettevalmistamise Peavalitsuse vanemmetoodik E. Protopov.

Võitluses kõrge õppe-kasvatustöö taseme eest koolis on olulise tähtsusega paremate õpetajate töökogemuste uurimine ja levitamine. Kuidas see toimub Rostovi oblastis, sellega tutvustab lugejat Rostovi oblasti Õpetajate Täiendusinstituudi direktor S. Kolomeitsev.

Selle osa viimases artiklis loeme Leningradi kogemustest kooli juhtkonna kvalifikatsiooni tõstmise alal.

Koolielu rubriigis leiame kolm artiklit. Esimeses neist kirjeldatakse Voroneži oblasti Aleksejevka Keskkooli kogemusi matkade ja ekskursioonide korraldamisel kodumaa tundmaõppimiseks. Teises kirjutises jutustatakse Moskva oblasti Ramenski rajooni Tšulkovi Keskkooli tihedast ja mitmekülgsest koostööst kolhoosiga. Kolmandas artiklis kirjutatakse aga kooli raadiosõlme tööst Molotovi linna 12. Keskkoolis.

Rubriigis „Meile kirjutatakse“ kõneleb oma töökogemustest töölisnoorte koolis Tšeljabinski oblasti Minjarski kooli direktor K. Vainštein.

Kriitika ja bibliograafia osas antakse lühike ülevaade möödunud aasta viimases kvartalis Vene NFSV Haridusministeeriumi Õppe-pedagoogilise Kirjastuse poolt väljaantud pedagoogilisest ja metoodilisest kirjandusest.

Kroonika rubriigis tuuakse lühike kokkuvõtte Vene NFSV Haridusministeeriumis toimunud koosolekuist, kus arutati: 1) vanemateta jäänud laste hooldamise küsimust ja 2) pedagoogiliste institutide füüsika-matemaatika fakultetide töökorralduse küsimust.

Ajakiri „Начальная школа“ nr. 5, 1954.

Ajakirja selle numbriga juhtkiri on pühendatud 1. mai pühale.

Juhtkirjale järgnevates artiklites antakse ülevaade esiteks V. I. Lenini majamuseumist Uljanovskis ja teiseks kaheksandast üleliidulisest laste kujutava kunsti näitusest Moskvast.

Partei Keskkomitee septembri- ja veebruarimärtsiplooni otsused põllumajanduse alal esitavad tõsiseid nõudmisi ka nõukogude koolile. Mida tuleb sel alal teha maakoolide õpetajail, sellest kirjutab pedagoogikateaduste kandidaat P. Zavitajev ajakirja selle numbriga õppe- ja kasvatustöö rubriigi esimeses artiklis.

Selle osa teistes artiklites kirjutavad M. Žukoblinov muinasjuttude kasutamisest klassivälises töös, pedagoogikateaduste kandidaat Z. Kalmõkov analüüsist ja sünteesist aritmeetika ülesannete lahendamisel ning Stalingradi oblasti Õpetajate Täiendusinstituudi algklasside kabineti juhataja A. Štšerbakova Stalingradi oblasti maakoolide kogemustest polütehnilise õppetöö alal.

Rubriigis „Õpetaja ja pioneeriorganisatsioon“ jutustatakse pioneerikoonduse ettevalmistamisest ja läbiviimisest.

Välismaa kooliolude rubriigis loeme sellest, kuidas rahvademokraatlik Korea ehitab uut rahvakooli.

Kriitika ja bibliograafia osas tutvustatakse lugejat lühidalt raamatutega nagu: O. Гурьян «Мальчик из Холмогора», Л. Скоткин «Как помогать детям хорошо учиться». jt.

Ajakirja lõpul kroonika rubriigis antakse ülevaade liidu- ja autonoomsete vabariikide ning kraide ja oblastite koolide inspektorite ülevenemaalise nõupidamisest. Samuti tutvustatakse siin lugejat Vene NFSV Haridusministeeriumi Õppe-pedagoogilise Kirjastuse lähema 2—3 aasta perspektiivplaaniga algkoolide õpetajale määratud metoodilise kirjanduse osas.

37 АБГ 1954

SISUKORD.

Juhtkiri: Vastutusrikkaid ülesandeid eeloleval õppeaastal . . . 451

A. Šibanov. Põllumajandusliku töö lihtsaimate vilumuste kujundamisest V ja VI klasside õpilastel 456

K. Leht ja H. Reinop. Mõtteid ja märkmeid „Eesti kirjanduse ajaloo“ puhul 459

E. Jaanvärk. Raskusi vene keele õpetamisel 470

T. Tint. Vana-aja ajaloo õpetamisest Tallinna koolides 478

A. Tiki. Puudujääke ja raskusi matemaatika õpetamisel 486

E. Laas. Õpilaste iseseisvast tööst lugema õpetamisel 494

R. Lahi. Kirjatehnika aabitsaeelsel perioodil 499

A. Emmo. Pioneerikoondused füüsika allal 505

... Uut pedagoogilist kirjandust . . 512

СОДЕРЖАНИЕ.

Передовая. Ответственные задачи на предстоящий учебный год 451

А. Шибанов. К вопросу о выработке у учащихся V—VI классов простейших навыков сельскохозяйственного труда . . . 456

К. Лэйт и Х. Рейноп. Мысли и заметки об учебнике эстонской литературы 459

Э. Январк. Трудности при обучении русскому языку . . 470

Т. Тинт. О преподавании истории древнего мира в школах гор. Таллин 478

А. Тики. Недостатки и трудности при преподавании математики 486

Э. Лаас. О самостоятельной работе учащихся при обучении чтению 494

Р. Лахи. Обучение письму в предбукварный период . . . 499

А. Эммо. Пионерские сборы по физике 505

... Новая педагогическая литература 512

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. VII 1954. Trükkimisele antud 11. VIII 1954. Trükiarv 2470. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,86. MB-15627. Tellimise nr. 1424. 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.

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



esu

141. 10170

I9765
8)

Rbl. 5.—