

Fr. R. Kreutzwaldi nim.  
Eesti NSV Riiklik Raamatukogu

# Nõukogude KOOL

2

1962

---



# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XX AASTAKAIK

NR. 2

VEEBRUAR

1962

### Haridusala töötajate ülesannetest NLKP XXII kongressi otsuste täitmisel\*

F. EISEN,  
Eesti NSV haridusminister

Töötajad kõigil aladel, kõik kollektiivid teevad praegu meie maal kokkuvõtteid senisest tööst, kaaluvad kriitiliselt oma töömeetodeid, korraldavad omi ridu partei XXII kongressil seatud uute suurte ülesannete täitmiseks. Iga töötaja püüab praegu määrata oma kohta kommunistliku ühiskonna ehitamises, hinnata selle suure eesmärgi seisukohalt oma tööd ja oma kollektiivi tööd.

Nõukogude rahvale on see programm igapäevase loova rõõmsa töö programmiks. Kommunistlik Partei, mille V. I. Lenin rajas töölisklassi parteina, on muutunud meie maal sotsialismi täieliku ja lõpliku võidu tulemusena kogu nõukogude rahva parteiks; partei uus programm on saanud meie üldrahvalikuks kommunismi ehitamise programmiks.

Kommunismi ehitamine tähendab kolme põhiküsimuse lahendamist: 1) kommunismi materiaalse tehnilise baasi loomist, 2) kommunistlike ühiskonnasuhete arendamist, 3) uue inimese kasvatamist, kes on ühtlasi peamine tootlik jõud ja uute, kommunistlike ühiskondlike suhete kandja.

Kõik need kolm ülesannet on omavahel lahutamatu seotud.

Kui me räägime uue inimese kasvatamisest, siis mõistame selle all, vastavalt partei programmile, kasvatamist laiemas mõttes, mis hõlmab ka õpetamist, nimelt:

1) uue inimese kui kommunistliku ühiskonna materiaalsete väärtuste tootja ja vaimsete väärtuste looja ettevalmistamist — see tähendab eelkõige tema õpetamist, talle põhjaliku hariduse andmist;

2) uue inimese ettevalmistamist eluks kommunistlike ühiskondlike suhete tingimustes — see tähendab kõrge teadlikkusega, kõrge kommunistliku moraalse inimese kasvatamist, kes on vaba mineviku iganditest, kellele kommunistliku ühiskonna käitumisreeglitest kinnipidamine ja töö ühiskonna heaks on harjumuseks, sisemiseks vajaduseks (s. o. kasvatus kitsamas mõttes);

3) igakülgsest arenenud isiksuse kujundamist, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus.

Need uue inimese kasvatamise kolm külge on üksteisega lahutamatu seotud ja moodustavad ühtse protsessi.

Partei XXII kongressil rõhutas seltsimees Hruštšov, et meie maa on jõudnud kultuuri-revolutsiooni lõppetapi, mille peamiseks sisuks on kõigi vajalike kommunismi ideoloogiliste ja kultuuriliste eelduste loomine. Selle etapi tähtsaimaks ülesandeks on kõigi tööliste ja talupoegade kultuurilise ja tehnilise taseme tõstmine haritlaste tasemele, selleks

\* Ettekanne haridusala töötajate aktiivi vabariiklikul koosolekul 8. jaanuaril 1962. a. Avaldatakse lühendatult.



et põhiliselt likvideerida oluline erinevus vaimse ja füüsilise töö vahel. Samal ajal on see uue, kommunistliku ühiskonna inimese kasvatamine. Uue inimese kasvatamine on partei peajoon ideoloogilise töö alal.

Väga tähtis osa on selles nõukogude koolil.

Millised ülesanded püstitab partei programm hariduse alal?

Programmis rõhutatakse, et sirguva põlvkonna õpetamine ja kasvatamine peab olema tihedalt seotud eluga, tootva tööga, et täiskasvanud elanikkond võiks tootmissfääris töötamise ühendada õppimise ja haridustee jätkamisega, vastavalt isiklikele huvidele ja ühiskonna vajadustele.

Lähemal aastakümnel kehtestatakse üldine ja polütehniline keskkoolikohustus kõigile kooliealistele lastele ja 8-klassiline koolikohustus sellele osale noorsoost, kes töötab rahvamajanduses ning kellel ei ole vastavat haridust. Järgmisel aastakümnel tagatakse üldine keskharidus kõigile.

Olulisi muudatusi toimub ka hariduse ja kasvatuse sisus. Kool peab teaduse ja tootmise arengemisega sammu pidama. Programm nõuab, et keskharidus peab tagama teaduste aluste kindla tundmise ja kommunistliku maailmavaate põhimõtete omandamise.

Programm näeb ette ka vastavate tingimuste, s. o. materiaalse baasi loomise, mis tagab sirguva põlvkonna õpetamise ja kasvatamise kõrge taseme.

On selge, et partei programmis püstitatud uute suurte ülesannete täitmine eeldab kõigepealt kooli ja elu sidemete tugevdamise ja haridussüsteemi edasiarendamise seaduse jäädagi elluviimist. Käesolev aasta on selle seaduse alusel toimuva koolisüsteemi ümberkorraldamise lõpuleviimise aasta vabariigis. Aga kohe tuleb asuda ka uute, veelgi suuremate ülesannete kallale, mida uus partei programm meile esitab.

Meie, haridusala töötajad, ei ole programmis ettenähtud abinõude suhtes mitte «ootajad», mitte ainult «saajad», vaid kõige selle elluviijad. See kehtib niihästi iga haridusala töötaja kui ka iga kodaniku suhtes, õpetaja ja kasvataja kohta aga eriti. Kõike seda suurt ja head, mida programm ette näeb hariduse alal, tuleb meil enestel organiseerida, visa tööga saavutada. Muidugi ei ole me ükski, meid abistab kogu maa, sest noorsoo kasvatamine ja kooliküsimused on üldrahvaliku tähtsusega, kõigi partei-, nõukogude ja majandusorganite ning ühiskondlike organisatsioonide asi. Lõppude lõpuks oleme me muidugi oma töötulemuste suhtes ka «saajad», sest ehitame ju enda, oma laste ja kogu inimkonna hüvanguks.

Meie oleme palju saavutanud rahvahariduse alal nõukogude võimu aastail. Kuid praegu, uues programmis antud uute ülesannete valgusel, paistavad silma kõigepealt meie töö puudujäägid, mille otsa me võime komistada, kui me tõsiselt ja visa järjekindlusega ei asu neid kõrvaldama.

Millised need on?

## 1. KOOLIKOHUSTUSE TÄITMINE

Harilikult mõistetakse koolikohustuse täitmist kui puhtorganisatsioonilist, administratiivset küsimust: koolikohustuslike laste arvelevõtmist, nimekirjade õigeaegset ja täpset koostamist, kontrolli selle üle, et kooliealised lapsed koolis käiksid. Seda kõike tuleb muidugi teha. Ükski koolikohustuslik laps ei tohi koolist eemale jääda. Paraku esineb vabariigis veel üksikuid lapsi, kes on kooliealised, kuid ilma mõjuva põhjuseta koolis ei käi. See arv tuleb muidugi nullini viia. Kuid see ei ole peamine puudus koolikohustuse elluviimisel.

Põhiline puudus seisneb praegu selles, et aastate viisi lahkuvad koolist palju noori n.-õ. «vanuse tõttu» ilma koolikohustuses ettenähtud hariduseta.

Mis on selle põhjuseks?

Lastevanemate majanduslik olukord selleks olla ei saa, sest meie maal on sotsiaalne viletsus likvideeritud, pealegi on koolikohustuse fondis suured summad õpilaste abistamiseks (neid ei kasutata aga mitte alati otstarbekohaselt).

Selle nähtuse põhjuseks on madal õppeedukus mõnedes meie koolides. Tuleb tõsiselt tähelepanu pöörata sellele faktile, et eriti madal on õppeedukus 5. klassides. Suur osa vastutusest õppeedukuse alal langeb seega algklassidele. Teistest madalam õppeedukus oli mõõdunud kahel aastal Elva, Põlva ja ka Võru rajoonis.

Koolide ja õpetajate tööd ei tohi hinnata muidugi ainult õppeedukuse protsendi järgi. See on selge ja ma ei taha kedagi tõugata protsendi tagaajamisele. Kuid tingimata on vaja parandada õppetöö kvaliteeti, anda õpilastele kindlaid teadmisi. Mõned püüavad seletada ja õigustada madalat õppeedukust range nõudlikkusega õpilaste suhtes. Üksikutel juhtudel võib see ju nii olla, ent kõrgematesse õppeasutustesse sisseastumise-

eksamite tulemused näitavad, et see väide ei pea üldiselt paika. Protsendid protsentideks, kuid õppe- ja kasvatustöö kvaliteeti tuleb otsustavalt tõsta.

Teiseks õpilaste koolist väljalangemise oluliseks põhjuseks on mõnede õpetajate ja mõne kooli juhtkonna bürokraatlik suhtumine lapsedesse, tema saatusesse. Sageli püütakse vabaneda lastest, kelle kasvatamisel ilmneb raskusi, nende «väljasuunamisega» koolist ja isegi otsese väljaheitmise teel. Seejuures jäetakse aga kasutamata võimalused noore õigele teele juhtimiseks ega tunta huvi tema edasise käekäigu vastu.

Pean siin veel kord rõhutama, et kooliealiste laste väljaheitmise koolist on keelatud. Neid võib erandjuhtudel haridusosakonna loal ainult ühest koolist teise üle viia, kui see tõepoolest on pedagoogiliselt põhjendatud.

Täiesti ebanormaalne on see nähtus, et mõnedes tööliskoortel, maanoortel ja kaugõppekoolides õpib kooliealisi noorukeid. Kõik nad on üldhariduslikest koolidest «välja suunatud» või välja heidetud. Iga selline fakt tuleb haridusosakonnas läbi arutada, süüdlasi karistada ja abinõud tarvitusele võtta selliste noorte hariduse ja kasvatuse jätkamiseks.

Seoses sellega tuleb rääkida ka töölis- ja maanoorte koolide osast noorsoole hariduse andmisel. Seaduse järgi on töölis- ja maanoorte koolide peatülesanne töötavale noorsoole keskhariduse võimaldamine.

Praegu on meil 62 tööliskoortel kooli 15 741 õpilasega, maanoorte koole ja klasse on avatud 79 kooli juures 1960 õpilasele, nelja kaugõppekooli ja nende 32 konsultatsioonipunkti ümber on koondunud ümmarguselt 7000 noort haridusetaolijat. Kokku õpib õhtu- ja kaugõppekoolides 24 700 noort. Kuid siiski ei ole olukord siin kaugelki rahuldav. Eriti halb on lugu maanoorte koolidega, kuigi siin on õpilaste arvu kasv olnud viimastel aastatel 100 ja isegi rohkem protsenti.

Maal on õhtukoolide ja -klasside loomiseks praegu veel piiramata tööpõld. Siin ei ole takistuseks ka ruumide puudus. Käesoleval aastal avati maal palju väikese täituvusega, 5—10 õpilasega klasse, nende hulgas isegi liitklasse, mis ei ole ka õige. Nende klasside täituvus on tarvis tõsta ettenähtud normini või suunata noored, kui neid on vähe, õppima kaugõppekoolide konsultatsioonipunktide juurde (või siis organiseerida neile ühiskondlikku abi). Linnades pidurdab tööliskoortel koolide arengut ka ruumide puudus, vähe on vahetusega töötavaid koole ja klasse.

Ka töölis- ja maanoorte koolides on õpilaste väljalangemine suur ja õppeedukus madal. Nendeski koolides peame tõsist tähelepanu pöörama õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi parandamisele. Maa- ja tööliskoortel koolide erikaal meie haridussüsteemis tõuseb pidevalt, see aga nõuab haridusorganite, tehaste, vabrikute, kolhooside, sovhooside ja kogu meie avalikkuse tähelepanu ning hoolitsuse suurendamist nende koolide eest.

Pedagoogide kohus on iga noore hariduse ja kasvatuse eest lõpuni võidelda. Üleminekul üldisele keskharidusele, järkjärgulisel astumisel kommunistlikku ühiskonda, muutub see ülesanne veelgi aktuaalsemaks ja otsustavamaks. See on võitlus uue inimese kasvatamise eest.

Järelikult, koolikohustuse täitmine on eelkõige pedagoogiline probleem.

Tuleb kontrollida mitte ainult koolikohustuslike laste nimekirju (seda muidugi ka!), mitte ainult üksikute tundide käiku ja meetodikat (ka seda!), vaid iga õpetaja ja kooli, samuti rajooni või linna koolide tööd ja selle tulemusi pikema aja jooksul. On tarvis kontrollida, kui suur osa õpilastest sai ettenähtud hariduse koolis, kuidas säilis õpilaskontingent, missugused on selle liikuvuse põhjused, missugune on tegetikult õppe- ja kasvatustöö kvaliteet.

Õppe- ja kasvatustöö parandamine nõuab, et me pööraksime tõsist tähelepanu õppetöö meetodikale.

## 2. ÕPETAMISE METOODIKA, SAMUTI KOOLI PEDAGOOGILISE KOLLEKTIIVI JA DIREKTSIOONI TÖÖ UMBERKORRALDAMISE VAJADUS

Uus hariduse sisus nõuab uut ka õpetamise meetodikas.

Meil on palju häid õpetajaid, oma ala meistreid. Eeskujuliku töö eest on autasustatud Lenini ordeniga 76, Tööpunalipu ordeniga 110, ordeniga «Austuse märk» 169 õpetajat. Medaleid on antud 406 õpetajale, 100 õpetajat kannab Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetust, 350 aga rinnamärki «Haridustöö eesrindlane».

Tugevatest, loovalt töötavatest pedagoogidest võiks nimetada seltsimehi Meigast, Seppa ja Kivimäed Rakvere internaatkoolist, Tammeraidu, Vilippust ja Tedret Riisipere internaatkoolist, Nimenskajat, Jablokovat, Jekimovat jt. Narva 1. internaatkoolist, Tam-

bekit Kõnnu 7-klassilisest koolist, Malbergi Röpina keskkoolist, Susi Vöru 1. keskkoolist, Tiitsu Maardu keskkoolist, Tallinna 3. tööliskoorte keskkooli õpetajat Šibalovat ja paljusid teisi.

Kuid palju on ka neid õpetajaid ja koole, kus õpetamise metoodika on vaene, šablooniline, kus tundides on vähe näitlikkust, vähe õpilasi aktiveerivaid meetodeid. Tunnid on veel sageli hallid, nende efektiivsus väike, seos kaasajaga nõrk. Nii annab Orissaare internaatkooli bioloogiaõpetaja Rüdala tunde sageli ilma igasuguse näitlikustamiseta. Otepää ja Vaeküla internaatkoolis ei tehta kõiki programmis ettenähtud laboratoorseid töid ega katseid geograafias ja bioloogias. Vanast halvast tunnimetoodikast pole vabanenud Maardu keskkooli matemaatikaõpetajad Rõuk ja Hrustaljova, õpetaja Korikova Tallinna 1. internaatkoolis jt. Vene keele ja võõrkeelte õpetamises jätkatakse sageli veel vanade passiivsete meetodite kasutamist, nagu seda tehakse Otepää keskkoolis (vene keele õpetaja Laante), Rakvere 2. keskkoolis, Tallinna 1. keskkoolis ja Vaeküla internaatkoolis jm.

Õpilasi tuleb veenda õppima mitte ainult sõnaga, manitsustega, vaid eelkõige heade meetoditega õppetöös. Tundide metoodiliseks mitmekesistamiseks aga on palju võimalusi, nagu kino kasutamine, laboratoorsed tööd, ekskursioonid, vaatlused, iseseisev töö õpikuga, algallikatega jne. Väga tähtis nii didaktiliselt kui ka kasvatuslikult on õpilaste iseseisvat tööd soodustavate meetodite kasutamine õpetamisel, mis annab kindlamaid teadmisi ja kasvatab kommunistliku ühiskonna liikmele vajalikke iseloomuomadusi: püsivust, taht, iseseisvat mõtlemist, distsiplineeritust.

Iseseisva töö meetodid võimaldavad ka suuremat individuaalset lähenemist õpilastele, millest meil jääb tublisti vajaka.

Võideldes kõigi õpilaste edasijõudmise eest ei või me ometi orienteeruda n.-õ. kolmedele. Tugevamatele õpilastele on vaja anda raskemaid lisatöid, leida võimalusi nende võimete kohaseks arendamiseks. Meil on vaja mitte üksnes likvideerida klassikursuse kordamine, vaid anda noortele ka sügavaid, kindlaid teadmisi.

Partei programmis rõhutatakse, et koolides tuleb laialdaselt rakendada kino, raadiot, televisiooni. Meil on palju häid näiteid kino ja epidiaskoobi kasutamisel õppetöös (Tallinna 29. kaheksaklassilises koolis, 7. keskkoolis, Tartu 8. keskkoolis, Abja keskkoolis, Suure-Jaani keskkoolis, Jõhvi 1. ning Valga 1. keskkoolis jm.). On häid näiteid ka helilintide, heliplaatide kasutamise kohta võõrkeele õpetamisel (näit. Tallinna 2. ja 7. keskkoolis, Viljandi 1. ja 2. keskkoolis jm.).

Mainitud õppevahendid on meie kaasajal vajalikud ja neid tuleb koolis rohkem kasutada. Koolidel on kinoaparate, filme aga laenutati 1961. aastal Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi filmofonoteegilt ainult 162 kooli. Paljud koolid ei ole oma kinoaparati registreerinudki. Nagu selgub Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi andmetest, kasutatakse eriti vähe filme Tartu linnas, Tapa ja Väike-Maarja rajoonis. On isegi keskkooli, kes ei ole laenutanud ühtki filmi, nagu Tallinna 4. keskkool, Haapsalu 1. ja Röpina keskkool. Harva kasutavad oma kitsasfilmiparaati ka Vastseliina, Orissaare ja Kohtla-Järve internaatkool.

Koolide tarbeks tuleb juurde luua ja muretseda õppefilme, samuti rajada iga pedagoogilise kabineti juurde filmo-fonoteek, asuda hoogsalt õppevahendite fondi moderniseerimisele.

Väga tõsiseks puuduseks õpetamise metoodikas on see, et paljud aineõpetajad ei seosta õpetamist kommunistliku kasvatusetõega ega kaasajaga (muidugi seal, kus selline seos nii kasvatuslikult kui ka aine õpetamise seisukohalt on õige ja vajalik).

Kui korraldame ümber õpetamise metoodika ja tõstame selle kaasaja nõukogude kooli ülesannete tasemele, siis suudame mõningal määral kergendada ka õpilaste vaimset koormust. Nende ülekoormatus on tõsine probleem, seda ei saa pidada üksnes metoodika küsimuseks. See nõuab programme ja tõeäoliselt ka õppeplaanide revideerimist, mis eeldab koostööd teiste liiduvabariikide haridusministeeriumidega. Kuid mida me praegu saaksime ise ära teha? Kõigepealt peame täiustama õpetamise metoodikat, tõstma tunni efektiivsust, vähendama sellega õpilaste koormatust, nende vaimset väsimust tunnis ja ka koduste tööde mahtu. Kõikjal tuleb lõpetada õpilastele pühapäevaks koduste ülesannete andmine, paremini reguleerida õpilaste klassi- ja koolivälisest tööst ning viia see mõistlikesse raamidesse. Samuti peame suurendama õpilaste viibimist värskes õhus.

Ühtlasi palun koolide pedagoogilisi kollektiive saata omapoolseid ettepanekuid õpilaste vaimse koormuse vähendamiseks ja selle kohta pedagoogilises ajakirjanduseski sõna võtta.

Teisiti tuleb korraldada ka nende töö, kes peavad õpetajate ja koolide tööd suunama ning kontrollima. Eelkõige, rohkem tähelepanu töö tulemustele, õpilaste teadmiste kontrollimisele. Õpilaste teadmisi on vaja ainete viisi pikemaajaliselt jälgida, saadud materjali

üldistada ja järeldusi teha õpetajate töö ja nende poolt kasutatavate meetodite suhtes. Koolide direktorid ja õppealajuhatajad peavad püstitama perspektiivsed ülesanded ainekomisjonidele, kasvatama igas õpetajas perspektiivtunnet oma töö suhtes, tegema lõpu pisinokitsemisele metoodilises töös. Inspektorite, pedagoogiliste kabinetide ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kohus on olla eesrindlike kogemuste kogujateks ja levitajateks. Lähemal ajal korraldame koos Tartu Riikliku Ülikooli ja Tallinna Pedagoogilise Instituudiga konverentsi pedagoogika saavutuste ja eesrindlike kogemuste levitamise kohta. Eesti Riiklik Kirjastus ja Haridusministeeriumi õpikute ja metoodika osakond aga lunastagu kiiremini oma võlg õpetajate ees metoodilise ja pedagoogilise kirjanduse väljaandmisel.

### 3. KASVATUSTÖÖ UUES OLUKORRAS

Rahvahulkade kommunistlik kasvatamine muutub üleminekul kommunistlikku ühiskonda järjest tähtsamaks. Kool peab ellu saatma kõrge teadlikkuse ja sügavate moraalsete veendumustega kodanikke.

Kooli ja elu sidemete tugevdamine, õppimise ühendamine tööga loob avarad võimalused kommunistliku kasvatuks parandamiseks. Meie kasvatustöö aluseks on kommunismiehitaja moraalkoodeksi. See peab juba praegu saama nii koolinoorte kui ka pedagoogide käitumise normiks ja käitumise hindamise kriteeriumiks, sest juba praegusele põlvkonnale saab osaks elada kommunistlikus ühiskonnas, kommunistlikud ühiskondlikud suhted on juba praegu kujunemas.

Kommunistliku teadlikkuse kasvatamisel seab partei programm esikohale kõigi ühiskonna liikmete teadusliku maailmavaate kujundamise. Teaduslik maailmavaade on vajalik igale uue ühiskonna liikmele ühiskonnas, kus kogu tootmine ja ühiskondlik elu rajaneb teadlikul organiseerimisel, ühiskonna arenemise objektivsete seaduspärasuste teadlikul kasutamisel. Teaduslik maailmavaade on vajalik ka selleks, et iga töötaja mõistaks kogu inimühiskonna arenemist ja selle perspektiive. Kindlalt omandatud teaduslik maailmavaade ilmneb ühtlasi inimese moraalsetes omadustes.

Millised on puudujäägid kommunistlikus kasvatustöös meie üldhariduslikus koolis? Kõigepealt on selleks õppe- ja kasvatustöö teatud lahusolek, sageli aine õpetamise apoliitilisus ja nõrk seos tänapäevaga. Tiheda ja orgaanilise seose puudumine ainete õpetamise ja õpilaste kommunistliku kasvatuks vahel on koolides veel vägagi üldine nähtus. Mitted õpetajad «unustavad» oma tundides ideoloogilise kasvatustöö ja seose tänapäevaga.

Me peame kindlalt juhinduma põhimõttest: iga aine õpetamise metoodika peab ühtlasi olema selle aine kaudu tehtava kommunistliku kasvatustöö metoodika. Õpetamise ja kommunistliku kasvatuks ühtsuse printsiipi on vaja järjekindlalt ja kõikjal ellu viia.

Eriine koht õpilaste teadusliku maailmavaate kasvatamisel on ajalool ja poliitiliste teadmiste alustel, partei uue programmi tundmaõppimisel. Kuigi ajaloo õpetamisel on pärast EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu 18. mai 1960. a. määruse avaldamist olukord mõnevõrra paranenud, näitas kontrollimine, et olulisi puudusi, mis selles määruses märgiti, esineb ajaloo õpetamisel praegugi. Nagu juba eespool märgitud, on ajaloo kasvatuslik mõju sageli veel vähene. Osa õpetajaid käsitleb ikka veel puudulikult kaasaja, s. o. kommunistliku ühiskonna ehitamise küsimusi. Nõrgalt paljastatakse imperialismi rahvavastast reaktisioonilist olemust. Nüüd tuleb ajaloo õpetamisele partei XXII kongressi otsuste valgusel erilist tähelepanu pöörata.

NLKP Keskkomitee 9. jaanuari 1960. a. otsuse «Parteipropaganda ülesannetest tänapäeva tingimustes» alusel hakatakse keskkooli lõppklassides õpetama poliitiliste teadmiste aluseid. Selle ülesanne on anda õpilastele terviklik ja teaduslik marksistlik-leninlik maailmavaade, toetudes omandatud teadmiste kõigis ainetes. Käesoleval õppeaastal õpetame selle aine raamides NSV Liidu Konstitutsiooni ja NLKP XXII kongressi materjale.

Partei XXII kongressi materjalide tutvustamine õpilastele on väga vastutusrikas ülesanne. See toimub kõigis klassides, kusjuures käsitus peab olema vastava klassi õpilastele eea- ja jõukohane.

Üksikasjalikumad juhendid selleks on avaldatud ajalehes «Nõukogude Õpetaja» 16. detsembril 1961.

Me peame koolides kongressi materjalide tundmaõppimist korraldama nii, et õpilased saaksid mitte ainult teadmisi nende kohta, vaid et omandatud teadmised muutuksid ka kindlateks veendumusteks, et iga noor oma koha ja osa üle suures ülesehitustöös järele mõtleks.

Töökasvatases, mis on kommunistliku kasvatuse lahutamatu osa, tuleb meil rohkem rõhutada tööd ühiskonna heaks. Noori tuleb kasvatada juba maast-madalast rõõmu tundma tööst ühiskonna heaks. Tähtsaks stiimuliks selles saagu ühiskonna, kollektiivi hinnang nende tööle. Antud seisukohast tuleb läheneda ka õpilastele töö eest tasu maksmisele. (See tuleb meil veel põhjalikult läbi mõelda.)

Töö ühiskonna heaks kasvatatakse ka õiget suhtumist ühiskonna varasse. Oma kätega loodud väärtusi ja ilu hakatakse tõsisemalt hindama ja hoidma ning selle kaudu õpitakse üldse tööinimeste poolt loodud väärtusi kui kogu ühiskonna vara hoidma. V. I. Lenin õpetas, et kommunism algab seal, kus reatööline tunneb muret tööviljakuse suurendamise, iga puuda leivavilja, söe, raua ja teiste saaduste eest. Selles vaimus on vaja noori kasvatada.

Selgitades õpilastele, mis ühiskond nende peale kulutab, on vaja arendada noortes soovi anda ka omalt poolt midagi ühiskonnale, vastavalt nende oskustele ja võimetele. Tööd peab alati ja kõikjal innustama õilis eesmärk: seda tehakse ühiskonna heaks.

Töökasvatases tuleb aukoht anda nõukogude inimeste töökaugelaskusele. Noori tuleb õpetada nägema ja hindama kangelaslikkust igapäevases töös, kolhoosides, sovhoosides, vabrikutes ja tehastes, äratada õpilastes soovi seda tööd jätkata ja edasi viia. Tootmisõpetusega keskkoolide õpilasi on vaja rohkem siduda ettevõtete töölis-kollektiividega, kommunistliku töö brigaadidega, töölisnoortega; tutvustada õpilastele tsehi ja tehase tootmisplaane, nende tootmisprobleeme, ergutada noori ka ettevõtte ühiskondlikust elust osa võtma (muidugi mitte sellega liialdada!).

Eriline tähtsus on meie noorsoo internatsionalistlikul kasvatamisel, sotsialistliku patriotismi arendamisel. Noortele tuleb eeskätt näidata seda, mis ühendab Nõukogude Liidu rahvaid: kommunismi ehitamise suur eesmärk, kõigi rahvaste sotsiaalne homogeensus ja ühised ühiskondlikud suhted, materiaalsete ja vaimsete rikkuste järjest suurenev vahetamine, ideoloogia ühtsus, vaimse palge ühised kommunistlikud jooned. See ühine suureneb ja kasvab pidevalt.

Selleks leidub palju võimalusi kõigi ainete õpetamisel, samuti mitmekesiseid ning huvitavaid vorme klassivälises tegevuses, nagu rahvaste sõpruse nädalad, sõprusõhtud, sõpruslõkkesed, sõpruslaagrid, vennasrahvaste kirjanduse ja kunsti õhtud, eesti ja vene koolide ühised üritused, temaatiliste albumite koostamine ja vahetamine, rahvaste sõpruse nurkade loomine, fotonäituste korraldamine, kirjavahetus vennasvabariikide ja rahvademokraatiamaade noortega, vastastikused külaskäigud, ekskursioonid, spordivõistlused jne.

Edasi. Rohkem tuleb rakendada kasvatases õpilaskollektiivi. Kommunismile üleminek eeldab sotsialistliku riigi ülekasvamist kommunistliku ühiskonna omavalitsusorganisatsiooniks, õigusnormide ja sunduse asendumist kommunistliku moraali normidega. Ka kool peab valima kasvatustöös sellele vastavad meetodid.

Kasvatus on vaja rajada mitte ainult ja mitte ka peamiselt keeldudele, käskudele ja manitsustele, vaid ta peab suurel määral toimuma õpilaste elu organiseerimise vormide ja meetodite kaudu. Tuleb julgemini laiendada õpilaste omavalitsust. Õpetaja-kasvataja taandub klassivälises elus nõuandja ning inimeste kohale. (See ei tähenda sugugi laste omapead jätmist.) Muidugi on selle eelduseks tugeva ja terve õpilaskollektiivi loomine. Tuleb suurendada komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni osatähtsust õpilaskollektiivi elu juhtimisel ja korraldamisel.

Paremate internaatkoolide (nagu Rakvere ja Narva 1. internaatkool) ja keskkoolide (Pärnu 2. keskkool jt.) kogemused näitavad, et see tee on õige ja annab häid tulemusi.

Õpetaja ja kasvataja kohus on leida iga lapse head, pidepunkti ja juurdepääsuteed temale lähenemiseks, avastada tema talent ning aidata tal leida õige tee elus. Kasvatustöö parandamine on tihtlasi koolikohustuse täitmise tähtis abinõu.

Rohkem kui kunagi varem on just nüüd vaja kõigil õpetajatel ja kasvatajatel loovalt töötada. Peab otsima selliseid teid ja meetodeid, mis vastaksid uue inimese kasvatamisele. Sealjuures tuleb loovalt kasutada ka kõiki vanu meetodeid, mis on järele proovitud ja ennast õigustanud. Uue inimese kasvatamine on loov töö.

#### 4. MÕNI SÕNA PEDAGOOGIDE KAADRIST

Õpetaja on partei peamine abiline uue põlvkonna kasvatamisel. Tema ideelis-teoreetilisest tasemest, erialasest teaduslikust kvalifikatsioonist, pedagoogilisest meisterlikkusest ja moraalsetest omadustest oleneb lõpuks meie noorsoo kommunistlik kasvatamine ja eluks ettevalmistamine.

Suur enamik meie õpetajatest-kasvatajatest seisab oma ülesannete kõrgusel. Kuid



paljude tundide madal ideeline ja metoodiline tase annab tunnistust sellest, et mitmete pedagoogide poliitiline silmaring on veel kitsas. Marksismi-leninismi sügav tundmine aga on iga õpetaja kvalifikatsiooni lahutamatu osa. Partei haridusvõrgus õpib praegu 11 200 pedagoogi (peamiselt seminarides), paljud täiendavad iseseisvalt oma teadmisi või õpivad kõrgemas õppeasutuses. Õpetajate enesetäiendamine marksistlik-leninliku teooria alal peab aitama silvendada õppe- ja kasvatustööd meie koolides. Viimane ongi õpetajate ideoloogilise töö kaal ja mõõt.

Osad meie õpetajatest ei ole veel nõutavat haridust. Kuidas mõtlevad nad oma tööga käesoleval ajal toime tulla? Juba praegu on haridusosakondadel ja ametiühingu rajooni- või linnakomiteedel tarvis nende õpetajatega vestelda ja nad õppima suunata. Selles küsimuses peab olema väga nõudlik.

Partei ja valitsus võtsid hiljuti vastu määruse pedagoogilise kaadri ettevalmistamise suurendamise kohta vabariigis. Selle määruse järgi hakkavad meie koolid edaspidi vähemalt 2 korda rohkem noort kaadrit saama kui seni, sealhulgas ka õpetajaid tootmisõpetuse alal.

Noortesse õpetajatesse, kes saavad töökohta, tuleb suhtuda tähelepanelikult, osutada nendele abi koolis ja soodsate elu- ning töötingimuste loomisel. Partei XXII kongressil rõhutas seltsimees Hruštšov delegaatide kiiduavalduste saatel: «Tuleb igakülgsest tõsta õpetaja osatähtsust, ümbritseda ta tähelepanu ja hoolitsusega.» Seltsimehed, need sõnad tuleb meil kohtadel tegudeks muuta!

## 5. KOOLIVÕRGU PLANEERIMINE JA KOOLIDE EHTAMINE

Uttest ülesannetest, mis meie kooli ees seisavad, tuleneb tungiv vajadus võtta uuesti käsile koolivõrgu planeerimine, pidades silmas partei programmis näidatud hariduse arendamise perspektiive. Seejuures tuleb arvestada meie majanduse arendamise perspektiive, tööstuslike ja põllumajanduslike keskuste kujunemist tulevikus. Ühtlasi tuleb luua suuremad, elujõulised koolid, mis võimaldaksid likvideerida liitklassid (5.—8. klassides).

Selle plaani aluste väljatöötamist on Haridusministeeriumis juba alustatud. Varsti kandub töö üle rajoonidesse ja linnadesse.

Mainitud plaan peab saama püsivaks aluseks ka koolide ehitamisel. Muide, meil tuleb kaasa tõmmata rohkem kolhoose koolide ehitamisele maal.

\* \* \*

Ma ei puudutanud siin kaugeltki kõiki küsimusi. Vaevalt oleks see olnud otstarbekohanegi ühes ettekandes.

Uue inimese kasvatamisel oleme me partei lähemad abilised. Meie tööd hinnatakse noorsoo kasvatamise tulemuste järgi. Me oleme kommunismi ehitamise suure programmi täitjad hariduse alal ja me täidame selle austava ning ülla kohustuse partei ees, kogu meie rahva ees.

## Pedagoogiline propaganda vahedamaks

Meie maa on kommunismi ehitav maa. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongress näitas kätte avara tee külluslikuma ja õiglasema ühiskonna loomiseks. Oma sangarliku tööga laob iga nõukogude inimene kive selle ulatuselt ja suuruselt seninägematu hoone müüri.

Eelolevad kakskümmend aastat on suurte tööde aastad. Selle ajaga tuleb luua kommunismi materiaalne tehniline baas, arendada välja uued, kommunistlikud ühiskondlikud suhted ja kujundada uus inimene. Need ülesanded on omavahel seotud ja nende lahendamine on tegelikult ühne kommunismi ehitamise protsess.

Uue inimese kasvatamisel lasuvad suured ülesanded nõukogude koolil, igal õpetajal, kes õppe- ja kasvatustööd täius-tades, õpetamist elule lähendades samm-sammult kujundab inimest, kelles on harmooniliselt ühendatud vaimne ja füüsiline täiuslikkus ning kõrge kommunistlik moraal. NLKP programmis nähakse ette kehtestada lähemal aastakümnel üldine keskkoolikohustus. «Keskkooli peab tagama teaduste aluste kindla tundmise, kommunistliku maailmavaate põhimõtete omandamise, tööalase ja põlutehnilise ettevalmistuse vastavalt teaduse ja tehnika tõusvale tasemele, kusjuures tulevad arvesse ühiskonna vajadused, õppijate võimed ja soovid, ning samuti terve kasvava põlvkonna kõlbelise, eesetõelise ja kehalise kasvatuse,» öeldakse NLKP programmis.

Kool on noorsoo kasvatamise ja eelkõige ettevalmistamise keskne organisaator. Kuid ta ei tee seda tööd üksinda, lahus perekonnast, kodust, üldsusest. Kasvatustöö saab olla edukas üksnes siis, kui kool ja kodu moodustavad tugeva ühisrinda, kui kooli ja perekonna nõudmised ja taotlused igal sammul kattuvad. Kulgi kommunistlik haridussüsteem põhineb laste ühiskondlikul kasvatamisel ning meie maal pööratakse väga suurt tähelepanu ühiskondliku kasvatuse asutuste võrgu edasiarendamisele, ei ole perekondliku kasvatuse osaühendus karvavõrdki vähenenud. «Ühiskondlik ja perekondlik kasvatuse ei ole omavahel vastuolus,» ütles N. S. Hruštšov oma ettekan-

des NLKP XXII kongressil. «Perekonna kasvatustöö mõju lastele peab harmoneerima laste ühiskondliku kasvatamisega. Täiesti ekslikul seisukohal on need, kes väidavad, et kommunismile üleminekul väheneb perekonna tähtsus ja kaob aja jooksul üldse. Tegelikult kommunismi ajal perekond tugevneb, perekondlikud suhted vabanevad täielikult materiaalistest kaalutlustest, saavutavad suure puhtuse ja kindluse.»

Kooli ja kodu ühisrinda tugevus sõltub mitmesugustest teguritest. Kõigepealt sellest, milline on iga lapsevanema teadlikkus: kas ta on teadlik oma vastutusest ühiskonna ees ning juhindub kasvatustöös ühiskonna huvidest. Samal ajal oleneb kahe tähtsa kasvatustöö faktori koostööst suurel määral veel sellest, missugused on lastevanemate pedagoogilised teadmised ja oskused: kas nad tuginevad üksnes elukogemustele ja sageli ka lihtsalt intuitsioonile või on nende sammude suunaajaks eesrindliku nõukogude pedagoogikateaduse põhimõtted.

Nii lastevanemate teadlikkus kui ka oskused sõltuvad omakorda kooli tegevusest, olenevad sellest, kuidas aktiivselt pedagoogiline kollektiiv võitleb kooli ja kodu sidemete tugevdamise eest. Kui kool on pidevalt kontaktis iga üksiku lapsevanemaga, kui õpilase isa ja ema tunnevad sügavat huvi õpetaja tegevuse ja taotluste vastu ning soovivad neid toetada, on — võib öelda — juba paljud kasvatustöö raskused võidetud. Vastupidisel korral need raskused süvenevad.

Seega on tiheda kontakti loomine lastevanematega õpetaja üheks tähtsamaks ülesandeks. Kuid see on siiski alles esimene samm ühtsuse saavutamiseks kasvatustöös. Edasi peab tulema lastevanemate teadlikkuse, teadmiste ja oskuste kavakindel kujundamine, peab tulema see, mida me nimetame pedagoogiliseks propagandaks.

Pedagoogiline propaganda ehk pedagoogiliste teadmiste levitamine ja populariseerimine on viimaste aastatega märgatavalt hoogustunud. See on ka arusaadav, sest praegu toimuv koolireform erutab kõiki

töötajaid; iga nõukogude inimene on huvitatud noore põlvkonna kujunemisest tubliks vahetuks kommunistmehitajate praegusele armeele. Järjest rohkem esitatakse pedagoogidele ja haridusala juhtidele mitmesuguseid küsimusi, millele tavaliselt antakse vastus pedagoogiliste loengute, vestluste, konsultatsioonide, küsimustevastuste õitute ja muude ürituste kaudu.

Hariduselus toimuvad murrangulised sündmused on mõjutanud pedagoogilist propagandat nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt. Kui varem korraldati loenguid, vestlusi ja muid üritusi lastevanematele võrdlemisi juhuslikult, siis praegu on see töö muutunud pedagoogiliste kollektiivide tegevuse lahutamatuks koostisosaks. Meie vabariigis on paljudes kohtades (Tartus, Võrus, Paines, Viljandis, Haapsalus, Puurmanis jm.) avatud lastevanemate koolid ja ülikoolid, mille kuulajad omandavad teadmisi pedagoogika, psühholoogia, kodunduse, koolitervishoiu ja muudelt aladelt. Mõnel pool on otsitud ja katsetatud uusi vorme, mis muudavad pedagoogilise propaganda üritused huvitavamaks ja mitmekesisemaks. Väga tähtsat osa pedagoogilise propaganda elavdamisel ja elulähedasemaks muutmisel etendas NLKP Keskkomitee otsus «Partei-propaganda ülesannetest tänapäeva tingimustes».

Eespool öeldu ei tähenda kaugeltki seda, et oleksime lõplikult vabanenud kõigist puudustest, mis pedagoogilise propaganda organiseerimises kuni viimase ajani aset leidsid. On ju tõsiasi, et veel paljudes kohtades ei haara pedagoogilised üritused kõiki lastevanemaid, rääkimata teistest töötajatest. Nii mõnigi kord kipuvad loengud ja vestlused jääma üldsõnalisteks ja raamatulikeks. Mitte igal pool ei töötata kindla plaani järgi. Jne. Nende puuduste kõrvaldamine peab saama iga kooli, iga pedagoogilise kollektiivi üldasjaks.

Nagu kõikides koolitöö lõikudes, nii seadis NLKP XXII kongress ka pedagoogilise propaganda organiseerimisel pedagoogide ja hariduselu juhtide ette uued, senisest palju suuremad nõudmised. Millised need on?

Kõigepealt on vaja pedagoogilise propaganda mitmesuguste vormide ja vahendite abil lastevanematele ja laiemale üldsusele selgitada neid suuri ülesandeid, mis NLKP uus programm näeb ette hariduse edasiarendamiseks. Partei programmi tundma õppides tekib töötajatel arvukalt mitmesuguseid küsimusi. Nii on üsna harilikuks asjaks, et tuntakse huvi selle vastu, mis-suguseks kujuneb tulevikus ühiskondliku ja perekondliku kasvatus vahetuse, mida tuleb teha, enne kui suudetakse e. l. viia üldine keskkoolikohustus; kuidas edaspidi suhtutakse nendesse, kel ei ole 8-klassilist

haridust; miks meie ühiskonnas on igal töötajal vaja õppida jne. Nendele ja veel paljudele teistele probleemidele tuleb anda vastus.

Loomulikult saavad töötajad meie hariduselu edasiarendamisest hoopiski selgema pildi, kui kõigest sellest ei räägita üksnes üldiste fraasidega, n. ö. «üleliidulises või vabariiklikus mastaabis», vaid tihedas seoses lähema ümbruse koolide arenemisprobleemidega. Ja kas poleks hea just selliste vestluste kaudu teada saada ka lastevanemate ja teiste töötajate arvamusi ning ettepanekuid kohaliku hariduselu edasiarendamise kohta.

Nõukogudemaa hariduselu arenemisprobleemidest kõneldes tuleb silmas pidada, et me peame mitte ainult selgitama, vaid ka mobiliseerima. Partei programmis sõnastatud suurte plaanide täitmine hariduse alal nõuab kogu ühiskonna, kõigi töötajate aktiivset kaasalöömist. Kuid teatavasti ei laabu meie vabariigis asjad selles osas seniajani veel kuigi hästi; ettevõtete, asutuste, sovhooside ja kolhooside osa koolide materiaalse baasi tugevdamisel võiks olla märksa suurem ja efektiivsem. Kindlasti aitab lektori selgitav ja innustav sõna töötajatel oma ülesandeid paremini mõista, neid tegudele juhtida.

Teiseks väga oluliseks ülesandeks pedagoogilises propagandas on selgitada töötajatele uue inimese kasvatamise probleem. Kui seniajani tuli lektoritel võrdlemisi sageli opereerida üldsõnaliste seletustega, siis nüüd on käepärast kõigiti konkreetne pilt kommunismiaja inimesest. Selle annab meile kommunistmehitaja moraalkoodeksi, selleks pakub näiteid elu ise. Üle maa arenev kommunistliku töö kollektiivide liikumine demonstreerib järjest jõudsamini arenevaid uue ellu- ja töössesuhtumise võrseid.

Töötajad ootavad vastuseid eelkõige nõusugustele küsimustele, nagu: mida kujutab endast igakülgset, harmooniliselt arenenud inimene; milline seos on uue inimese kasvatamisel ühiskonnale kasuliku tööga; mida sisuliselt tähendab devis «Elada ja töötada kommunistlikult!»; milliseid omadusi ja jooni tuleb kujundada juba varajases lapsepõlves, et lapsest täiepoolest kasvaks kõrge vaimse kultuuriga, füüsiliselt arenenud ja kommunistliku moraali põhimõtteid rangelt täitev inimene jne. Need on teemad, millele tuleks mõelda igas koolis.

Uue inimese kasvatamise probleemidega seoses vajab erilist rõhutamist kodu osa lapse maailmavaate, tema veendumuste ja tööekspidamiste kujunemisel. Sealjuures tuleb üksikasjalikult valgustada lastevanemate ülesandeid tööharijumuste ja armastuse, kõlbeliste veendumuste, esteetiliste

kriteeriumide jne. arendamisel. Lastevanemad tahavad abi igas kommunistliku kasvatuselõigus.

Probleeme, millele peab olema suunatud pedagoogilise propaganda valgustav projektoriikiir, on arvukalt. Nendest ühe või teise päevakorda võtmise olemine kohalikest tingimustest ja teatava momendi konkreetsetest vajadustest. Nii tuleb mitmel pool põhjalikumalt selgitada laste päevarežiimi tähtsust või vaba aja sisuka veetmise vajadust. Teistes kohtades aga tõuseb esiplaanile võitlus laste järelevalvetuse vastu. Suuremat tähelepanu ootab enesekasvatuse probleem. Nagu näitavad töölis- ja maanoorte koolide ning komsomolorganisatsioonide kogemused, ei ole paljudel noortel veel vajalikke oskusi iseseisvaks eneseharimiseks. Need muidugi ei tule iseenesest ega üleöö, neid peavad kool ja kodu käsikäes kujundama.

Eespool öeldu käib pedagoogilise propaganda sisu kohta. Muidugi ei ole siin loetletud kõik teemad ja alad, mis vajavad käsitlemist. Peatutud on ainult olulisemal. On tähtis, et pedagoogilise propaganda organiseerijad — on selleks siis kas kool, haridusosakond, ametühing või PTTL Ühingu pedagoogikasektsioon — alati arvestaksid päevakorda võetu aktuaalsust, auditooriumi taset ja soove, varem tehtud tööd jne., et iga uus üritus lisaks midagi eelmisele, et iga loeng või vestlus, seminar või konverents kuulajaid kasvataks ja abistaks.

Üheskoos pedagoogilise propaganda sisu avardamisega peab paranema ürituste kvaliteet. Nagu juba öeldud, äratub suuremat huvi niisugune loeng või vestlus, kus materjal on eluline, kuulajatele lähedane. See on maksev iga ürituse kohta. Mõnel pool aga saadakse elulisuse nõudest väärilt aru: loengut või muud üritust peetakse elulähedaseks üksnes siis, kui on kogutud hulk negatiivseid fakte ning neid lõbusate anekdootidena kuulajate hulka pillutakse. Koolis me ei kasvata üksnes negatiivsete näidete varal. Sama on maksev ka loengulises töös. Peamine on positiivsel, heal eeskujul. Elu pakub rohkesti eredaid fakte; neid kuulajatele serveerides me ühtlasi kasvatame neid, jagame nendele häid kogemusi. Puudustest kõneldes tuleb tingimata fakte hoolikalt valida, neid analüüsida ja puuduste põhjused kätte näidata. Pedagoogilise loengu või mõne muu ürituse eesmärgiks ei saa ega tohi olla naerupuhangute tekitamine või odava menu saavutamise, vaid inimeste kasvatamine.

Sellest seisukohast tuleb vaadelda ka mõningate nn. pedagoogiliste agitatsioonikollektiivide tegevust. Terve kollektiivi rakendamine pedagoogilise propaganda teenistusse — see on hea algatus, mis vajab

ulatuslikumat järgimist. Kuid nii mõnigi kord koosneb sellise kollektiivi esinemiskava ainuüksi estraadinumbreist. Need — tõsi küll — piisutavad väärnähtusi meie elus, kuid ei näita kätte teed positiivsele. Pedagoogiline propaganda on sõna-sõnalt võetuna pedagoogiliste teadmiste levitamine ja populariseerimine. Seepärast võime iga üritust hinnata ikkagi ainult selle järgi, kuivõrd ta rikastab kuulajaid uute teadmistega ja pani neid mõtlema.

Kõigiti tuleb hinnata nende õpetajaskollektiivide pingutusi, kes püüavad leida uusi vorme ja vahendeid pedagoogilise mõtte viimiseks rahvahulkadesse. Küsimuste ja vastuste õhtud, suulised ajalehed, agitatsioonikollektiivide esinemised ja muud selletaolised vormid on pedagoogilisse propagandasse peamiselt viimastel aastatel juurdunud. Heaks tavaks on saanud ka korraldada koos lastevanematele peetavate loengutega näitusi või isetegevuskontserte. See kahtlemata äratub suuremat huvi ja rikastab kuulajate muljetepagasit. Kuid mitte kuidagi ei saa nõus olla nendega, kes üldse eitavad loenguid pedagoogilistel teemadel. Nad väidavad, et loengu vorm on igav ja üksluine. Aga üks loengu kvaliteet olene ju lektorist, sellest, kuidas ta loenguks valmistub, kuidas ta materjali valib ja seda esitab. Kus lektorid oma ülesannetesse pealiskaudselt suhtuvad, kus igavalt ja hallilt kõneldakse üldtuntud asjadest, ainult seal võib loengute vastu huvi väheneda. Kui aga loengutest on uut ja huvitavat oodata, küllap siis ka kuulajaid leidub.

Loenguline töö on ja jääb pedagoogilises propagandas kesksel kohale. Seda peamiselt sellepärast, et loengu kaudu saab kõige ökonoomsemalt teadmisi ja kogemusi levitada. Tuleb võidelda selle eest, et töötajatele pakutaks ainult kvaliteetseid loenguid. Kuid loengulise töö eelistamine ei tähenda teiste vormide eitamist. Vastupidiselt, vormide rikkus ja mitmekesisus, nende omavaheline ühendamine tulevad asjale kasuks.

Meie eesmärgiks peab olema see, et iga õpetaja oleks ka aktiivne propagandist, propageeriks väsimatult eesrindliku nõukogude pedagoogika põhimõtteid ja kommunistliku kasvatuselõigust. Tõsi, meie õpetajaspere teeb suurt tööd rahvahulkade poliitilisel kasvatamisel, seda eriti maal. See on tänuväärne töö, mida tuleb veelgi ulatuslikumalt teha. Kuid sealjuures ei tohi unustada ka pedagoogilist propagandat. Mõnes koolis on õpetajate kollektiiv võtnud endale ülesande, et iga õpetaja valmistab aastas vähemalt ühe loengu pedagoogilistel teemadel ja esineb sellega teatud arv kordi. Selleks peaks iga õpetajaskollektiiv jätma jätkuma.

Pedagoogilises propagandas ei tohi piirduda ainult õpetajate häälega. Senisest rohkem on tarvis sellesse tegevusse kaasa tõmmata aktiivseid lastevanemaid, kes evivad häid kogemusi kasvatustöös. Küllap lastevanemad esineksid rohkem, kui neid selles abistatakse. Head abi pedagoogilise propaganda tegemisel võivad anda veel ka ühiskondlike organisatsioonide esindajad, asutuste ja ettevõtete juhid, meditsiini-, prokuratuuri- ja miilitsatöötajad.

Probleemiks, mis tuleb ühisel jõul lahendada, on pedagoogilise propaganda juhtimine. Praegu tegutsevad selle töö tegijad enamikul juhtudel üksikstest lahus. Rohkesti organiseeritakse lektoriume ja üksikloenguid PTTL Ühingu pedagoogikasektsiooni poolt, loenguid, vestlusi ja muid üritusi korraldavad ka koolid, haridusosakonnad, ametiühing ja muud asutused. Sageli puudub isegi ülevaade, mida kuskil tehakse. Mõõdunud suvel toimunud ametiühingu vabariikliku komitee pleenumil arutati seda küsimust ja tehti mitmed konk-

reetes ettepanekud, kuid sellelegi vaatamata ei ole asjad paigast nihkunud. Ühteist on tehtud ainult Viljandi rajoonis, kus PTTL Ühingu kohalik pedagoogikasektsioon ja pedagoogiline kabinet on oma töö kordineerinud. Seal koostatakse ühiselt loengute temaatika, ühiselt arutatakse läbi ja retsenseeritakse valminud loengud, abistatakse lektoreid näidisplaanide koostamisega ning suunatakse koolide lektorite gruppide tegevust. Sedasama tuleks teha igal pool, sest vaevalt on mõeldav mingisuguse eri organi või nõukogu loomine pedagoogilise propaganda organiseerimiseks.

\*

Uue inimese kujundamise ülesande täitmisel omab pedagoogiline propaganda olulist kohta. Mida vahedam on meil see tähtis vahend, seda paremad on tulemused. Seepärast suunakem oma jõupingutused pedagoogilise propaganda tõhustamisele!



## Vaatlusmeetod õpilaste tundmaõppimisel

I. UNT,

pedagoogikakandidaat

Õpetajal on laste vaatlemiseks palju võimalusi. Lastega kokku puutudes saab õpetaja muljeid, teeb tähelepanekuid, mis võimaldavad tal õpilast paremini tundma õppida ja mõjustada. Üks pedagoog vaatleb lapsi teadlikult, teine aga piirdub vaid muljetega, mis koolitöös juhuslikult silma hakkavad.

Kaasaegses pedagoogikas pööratakse õpilase psüühika arvestamisele õppe- ja kasvatustöös ning õpilaste individuaalsetele erinevustele üha suuremat tähelepanu. Seepärast tekib probleem, kuidas saaksime nende ülesannete lahendamiseks senisest efektiivsemalt kasutada vaatlust. Sellest ongi juttu käesolevas artiklis, kus käsitletakse küsimust põhiliselt klassijuhatajatöö seisukohalt.

Vaatlus õpilaste tundmaõppimise meetodina on keerukas protsess. See algab sihikindla ja plaanipärase tajuga, mille objektiks on õpilase isik; tajust ammendatakse faktiline materjal, millele järgneb faktide süstematiseerimine ning järelduste tegemine.

Vaatluse objektiks on õpilase välised, õpetaja poolt tajutavad omadused ja teod (miimika, reageerimine, käitumine, kõne). Õpilase miimika, pantomiimika ja kõnepeegeldavad tema tundmusi, elamusi ja reageeringuid. Igal tundmusel ja meeleolul on ju oma teatud üldinimlik miimiline väljendusviis. Miimikast loeb õpetaja välja mõtlemispingutust, lõbusust, viha, irooniat, tähelepanelikkust, üllatust, rõõmu. Vastava mulje tekitavad silma-, lauba- ja suulihaste liigutused. Niisama väljendusriikas on pantomiimika: trotsi või uhkusega visatakse pea selga, süütundest, piinlikkusest või häbit langes tatakse pea ja õlad, käte värisemine ja sõrmede muljumine reedavad närvilisust, rusikas käed viha. Kõnnakus võib väljenduda üleolek, trots, edvistamine, häbelikkus, vahel isegi selle lühikese tee jooksul, millal õpilane läheb oma pingist tahvlini. Neile avaldustele lisandub veel rääkimisviis. Kõnест võib ilmuda üleolek, ükskõiksus, viha, õrnus jne., hääle katkendlikkus reedab erutust ning ebakindlust. Järelduste tegemisel tuleb õpetajal muidugi arvestada, et mitu erinevat tundmust võivad esile kutsuda sama või peaaegu sama kehalise väljenduse. Nii peetakse punastamist sageli ekslikult süü tunnuseks, tegelikult aga võib see olla tingitud ka kergest erutuvusest, hirmust, piinlikkusest. Mida parem psühholoog õpetaja on, seda rohkem suudab ta eristada kõiki neid vaevalt märgatavaid nüansse. Ühtlasi tuleb silmas pidada, et mida vanem on õpilane, seda suurem on ka tema võime oma tundmuste väljendumist pidurdada, samuti avaldada teeseldult selliseid tundmusi, mida tal tegelikult ei ole.

Kõik kirjeldatud väljendusviisid peegeldavad õpilase neid tundmusi ja suhtumisi, mida ta parajasti üle elab. Õpetajal on aga vaja tunda ka tema tüüpilisi jooni, püsivaid karakteriomadusi. Kui õpetaja tuleb esimest korda klassi ja iga õpilane vaatab talle

erineva ilmega otsa — üks viisakalt, teine irooniliselt, kolmas kartlikult, neljas lugu-  
pidavalt —, siis võib õpetaja luua küll hüpoteese selle kohta, kuidas lapsed temasse  
esialgu suhtuvad, kuid tal pole veel alust järeldada, et need lapsed ongi sellised, nagu  
nad esialgu näivad.

Muidugi sulavad kasvandiku ilme, miimika, liigutused, kõneviis teatud üldmuljeks,  
mille alusel õpetaja kaldub õpilast pidama korralikuks, viisakaks, jonnakaks, siiraks,  
sõbralikuks, tõrksaks jne. Ei ole kahtlust selles, et teatud kõlbelised ja vaimsed omadu-  
sed peegelduvad inimese välimuses (sellel baseerub ju näit. näitlemis-, grimeerimis- ja  
kostümeerimiskunst teatris ja filmis). A. S. Makarenko tegi mõnikord õigeid järeldusi  
laste kohta väga lühiajalise vaatluse põhjal. Näit. varguse pärast kolooniasse saadetud  
Mark Scheinhausi kohta tekkis tal kohe veendumus, et see poiss ei saa olla varas, mis  
hiljem leidis ka kinnitust.<sup>1</sup> Kuid Makarenkogi oli selliste otsuste tegemisega ettevaatlik.

Üldiselt tuleb rõhutada, et ka kogemustega õpetajal on kasulik mitte liialt usaldada  
oma intuitsiooni, sest pedagoogilises töös ei ole miski kahjulikum kui eelarvamused. On  
vaja pikka aega ja hoolikaid vaatlusi, et selgitada, milline käitumisviis on õpilasele  
tüüpiline ja millistest iseloomuomadustest see on tingitud.

Õpilase igakülgseks uurimiseks on vaja vaatluse ala mõnevõrra laiendada. Vaadelda  
tuleb ka inimesi, kellega õpilane koos elab, koduseid olusid, esemeid, mis teda ümbrit-  
sevad, töökohta, riietust, soengut, koolitarbeid. Ümbrus, milles õpilane elab, võib ühelt  
poolt peegeldada kasvandiku iseloomujooni, teiselt poolt aga aitab selgitada, miks õpi-  
lasel on nii- või teistugused omadused.

Vaatlust võib rakendada samaaegselt mitme õpilase suhtes, kusjuures tähelepanekud  
tehakse muidugi igaühe kohta eraldi. Selline vaatlus ongi koolis tüüpiline. Õppetund,  
koosolek või klassiväline üritus võimaldab vaadelda korraga paljusid õpilasi, ning klassi-  
juhataja, kelle ülesandeks on kõigi oma õpilaste tundmaõppimine, kasutabki neid või-  
malusi. Muidugi võib seada eesmärgiks ka ühe õpilase vaatlemise, eriti sel juhul, kui  
tahetakse jälgida, kuidas õpilane käitub mingis õpetajat huvitavas olukorras, näit. aval-  
likul esinemisel, tahvli juures iseseisvalt ülesannet lahendades jm.

Pedagoogilises kirjanduses rõhutatakse, et enne vaatlust on vaja tingimata fikseerida  
konkreetne programm. A. Kovaljovi arvates tuleb kindlaks määrata vaatluse objekt,  
ülesanded, programm, koht ja aeg.<sup>2</sup> Meile näib, et seda saab teha ainult piiratud ulatus-  
ses. On vaja vahet teha kindlale ajale planeeritavate vaatluste ja nende vaatluste vahel,  
millel on küll kindel eesmärk, kuid mis ajaliselt on ulatuslikumad. Need on sellised  
juhud, kus õpetaja vaatleb pikema aja vältel, oodates teatud nähtuse ilmumist. Siin pole  
võimalik vaatluse kohta ega aega ette määrata. Kõiki vaatlusi polegi võimalik ette  
planeerida, sest igapäevases koolitöös võivad õpilased ilmutada uudseid omadusi, mida  
õpetajal on tarvis märgata. Viimane vaatluse liik ei ole eelmisest sugugi väiksema  
erikaaluga, vaid tal on suur tähtsus õpilases uute, seni aimamata joonte avastamisel.

Ülalkirjeldatu andis meile aluse liigitada vaatlused kahesuguseiks: ette kavatse-  
tud ja spontaansed vaatlused.

Toome viimase liigi kohta ühe näite. Tallinna 16. keskkooli komsomoli-algorganisat-  
sioonis oli enne Oktoobrirevolutsiooni 40. aastapäeva konkurs «Oktoobri jälgedel». Konkursi eel tuli igal komsomoligrupil leida vastused kümmekonnale küsimusele  
Oktoobrirevolutsiooni sündmustest, kusjuures loosiga määrati, millisele teemale grupp  
peab vastama. Grupi liikmed jaotasid need küsimused omavahel. Konkursile jäi aga  
kodustel põhjustel tulemata üks kommunistlik noor, mistõttu esimene sissejuhata-  
vus küsimus «Oktoobrirevolutsiooni 40. aastapäev» ei olnud ette valmistatud. Tekkis piinlik  
olukord. Selle päästis kommunistlik noor Heidi P., kes saabus kuulajaskonna ette ja

<sup>1</sup> A. S. Макаренко, Pedagoogiline poeem, II osa, Tallinn 1949, lk. 21.

<sup>2</sup> А. Ковалев, О работе классного руководителя по изучению личности школьника, Симферополь 1949, стр. 31.

hakkas rääkima. Ta kõne oli küll katkendlik ja laused konarlikud, kuid üldiselt siiski julge ning reibas. Olime saanud iseloomuliku fakti hüpoteesi loomiseks õpilase julguse, otsustavuse ja kohusetunde kohta.

Vaatluse koha all mõistame neid õppe- ja kasvatustöö situatsioone, milles on võimalik vaadelda. Kõige regulaarsemalt kohtab klassijuhataja oma õpilasi õppetunnis. Tundides saab ta materjali õpilaste teadmiste, õppematerjali omandamise ja psüühiliste protsesside iseärasuste kohta. Alaliste vaatluste põhjal saab õpetaja luua endale pildi õpilaste mõtlemise tasemest. Õpilaste vastused ja näited iseloomustavad nende mõtlemisprotsesse ja -omadusi.

Mõtlemisega tihedas seoses on kõne. Õpilaste suulised vastused peegeldavad nende sõnavara, lauseehitust jm. kõne omadusi. Tunnis üldse, eriti aga materjali kinnistamisel ja iseseisva töö puhul, saab õpetaja jälgida mälu iseärasusi (aine omandamise kiirust, mälutüüpi).

Kõik need psüühilised protsessid esinevad muidugi üksiteisega vahetus seoses, nad on omavahel läbi põimitud ja üksiteisest tingitud. Nende protsesside iseärasuste kohta järelduste tegemisel lähtub õpetaja vastava vanuseastme psüühikast. Nii otsustab ta õpilase mälu, mõtlemise, tähelepanu jne. arengu üle võrdluse põhjal klassi või vastava vanuseastme laste üldise tasemega.

Tunnis saab õpetaja ülevaate õpilase käitumisest ja distsipliinist, seal ilmneb tema suhtumine õppetöösse, enesevalitsemine, korrektsus, viisakus. Suhtumine kaasõpilase edusse või ebaedusse, poolehoid või kriitika korda rikkuva õpilase suhtes, erinevate tundmuste väljendumine kirjanduslike tegelaste analüüsimisel — niisuguseid võimalusi õpilastes uute joonte avastamiseks pakub õppetöö suurel hulgal.

Mida rohkem on klassijuhatajal oma klassis tunde, seda suuremad võimalused on tal vaatlusteks. Samuti on igal ainel oma spetsiifilised iseärasused, mis võimaldavad õpilast tundma õppida just teatud külgedest. Võrreldes selles suhtes näiteks kirjandust, tööõpetust, võimlemist ja matemaatikat. Samast õpilasest võime saada eri õppeainete tundides erineva mulje, sest ühes õppeaines on tal suuremad võimed kui teises. Seetõttu võivad vaatluse tulemused erinevas aineis olla isesugused. Eelistatud olukorras on algklasside õpetajad, kes saavad jälgida oma õpilasi kõikides tundides. See annab neile võimaluse isiklikult kogeda, mis aineis ning ainelõikudes on õpilane tugevam, milles nõrgem ja mille vastu tal on rohkem huvi.

Ühekülgst, mis tekib sellest, et klassijuhataja õpetab oma klassis ainult üht, heal juhul paari ainet, saab mõnevõrra kompenseerida vaatlustega teiste õpetajate tundides. Need vaatlused pakuvad erilist huvi, sest me saame jälgida õpilase suhtumist õppetöösse teiste ainete tundides. See võib sageli tuua üllatusi. Nii jälgisime algebratunnis õpilasi Vaido M. ja Arvo K., kes eesti keele tunnis olid võrdlemisi passiivsed, ning hämmastusime, kui nad väga aktiivselt võtsid osa tööst algebras.

Õpilaste käitumisest ja distsipliinist ei anna tundide külastamine päris objektiivset pilti, sest õpilased arvestavad klassijuhataja juuresolekut. Õpetaja saab tunnis tehtud vaatluse alusel andmeid eelkõige õpilaste vaimsete võimete, õppeedukuse, huvide ja vähemal määral ka nende moraalse palge kohta. Õppetundides saadud mulje õpilasest võib aga osutada ebatäielikuks, ühekülgseks, vahel ebaõigekski. Ainult siis, kui õpetaja jälgib õpilast ka väljaspool tunde, saab ta tema isiksusest igakülgse ja tervikliku pildi. Mitmesugustes olukordades avanevad õpetajale paremini ka õpilase isiksuse teised küljed, eriti tema moraalsed omadused.

Mitmekülgseid andmeid pakuvad õpetajale vaatlused klassijuhatajatundides, klassi ning komsomolikoosolekuil ja pioneerikoondustel. Õpetaja teeb tähelepanekuid üksikute õpilaste initsiatiivi kohta koosolekute ettevalmistamise käigus. Klassijuhatajatunnis tunnevad õpilased end tavaliselt vabamalt kui õppetunnis, nad väljendavad enam oma mõtteid ja vaateid. Klassijuhatajal on väga õpetlik moraaliküsimuste käsitlemisel jälgida õpilaste ilmet, milles võib peegelduda kaasaelamine, ükskõiksus, iroonia.



Palju võimalusi vaatlusteks annavad ka klassikoosolekud. Õpilaste sõnavõttudest klassijuhatajatunnis ja koosolekuil ilmneb nende printsiipiaalsus, kriitikameel, maailma-vaatelised veendumused, teadmiste mitmekülsus, esinemisoskus. Koosolekul selguvad suhted üksikute õpilaste vahel ja vahekorrad õpilaskollektiivis. Näiteks andis meile huvitavaid andmeid esialgseks tutvumiseks õpilastega õppeaasta algul korraldatud koosolek klassiaktiivi valimiseks. Sellest, keda seati kandidaatideks, nägime, kellel on klassi silmis autoriteeti.

Õpilasi vaadeldakse ka vahetundides. Siin on õpilase käitumine sageli teistsugune kui tunnis. Uudsed jooned õpilaste juures võivad ilmnedagi eriti siis, kui nad õpetajat ei märka. Vahetunnil tegime tähelepanekuid käitumise ja distsipliini kohta (klassist väljumine, korrapidajate korraldustele allumine, jooksmine ja rüselamine koridoris jne.). Vaatlused vahetundide ajal muutsid mitmel juhul endisi muljeid temperamenditüübi kohta. Maimu J., kes õppetunnis käitus flegmaatikuna, jättis vaheajal oma elava käitumisega sangviiniku mulje.

Õpilaste tundmaõppimiseks võivad anda materjali vaatlused mitmesuguste koolis toimuvate sündmuste ja vahejuhtumite puhul. Õpilase kutsumine halva õppeedukuse või käitumise pärast õppenõukogusse võimaldab jälgida õpilase emotsioonide väljendumist seoses karistusega.

Vaatlusi tehakse ka klassivälises tegevuses (peod, kino- ja teatrikülastused, ekskursioonid, isetegevuskonkursid, loengud, konverentsid, demonstratsioonid, ringide koosolekud, jalutuskäigud, mängud jne.). Nii jälgisime kinos meie vaatepiirkonnas olevate õpilaste reageerimist filmi sündmustele, nende miimikat ja emotsionaalsust. Loengul ja näitusel looduskaitses võis näha õpilaste huvi kuuldu ja eksponaatide vastu. Koolipidudel ja klassiõhtul vaatlusime õpilaste riietust, käitumismaneerid, tütarlaste ja poiste vahelist suhtlemist.

Häid võimalusi vaatlusteks annab õpilaste ühiskondlikult kasulik ja tootev töö (töö tehases, kolhoosis, kooli majandis, töökojas ja aias, aga samuti ka koolihoonete remont, koristamine ja pesemine, klassi kaunistamine jne.). See võimaldab õpilasi jälgida hoopis uuest küljest. Kõigi nende tööde puhul tehtud vaatlused näitavad meile, milliseid oskusi ja vilumusi on õpilased omandanud, missuguse töö vastu neil on huvi, kas neil on annet mingiks tegevuseks, algatusvõimet, püsivust ja vastupidavust, ning lõpuks — kuidas nad suhtuvad töösse. Pikemaajalised tööd (õppepraktika, kolhoosilaager, ekskursioon), kus õpetaja elab oma õpilastega koos n.ö. 24 tundi päevas, annavad erakordselt palju võimalusi õpilaste tundmaõppimiseks nii tööarmastuse seisukohalt kui ka teiste omaduste poolest (kollektiivsustunne, käitumismaneerid, hügieen jm.). Et see nii on, seda oleme kuulnud paljudelt tegelikelt õpetajatelt nõupidamistel ja pedagoogilistel loengutel.

Et klassijuhataja saaks õpilasi vaadelda füüsilise töö ajal, selleks tuleks kooli juhtkonnal silmas pidada, et klassijuhatajad oleksid mitmesugustel töödel võimalikult palju koos oma klassi õpilastega.

Asjakohane on vaadelda ka seda, kuidas õpilased individuaalselt või kollektiivselt pioneeri-, komsomoliorganisatsiooni või klassijuhataja poolt antud ühiskondlikke kohustusi täidavad. Nii kaunistasid õpilased klassiruumi maipühadeks. Vaatlus näitas, kes õpilastest püüdsid tööst kõrvale hoiduda ja põgenesid salamahti, kes töötasid püüdlikult ja osavasti.

Väärtuslikku materjali võivad anda vaatlused väljaspool kooli: juhuslikud kohtumised õpilastega tänaval ja avalikes kohtades, õpilaste kojumineku jälgimine jne. Mõni noor käitub siis hoopis teisiti, kui ta tunneb, et on «pääsenud» nii õpetajate kui ka koduste silma alt. Kasulik on jälgida sedagi, kellega õpilane vabal ajal suhtleb.

Möödapääsmatud on vaatlused õpilase kodus, mida tehakse paralleelselt vestlustega.

Nagu näeme, on võimalusi vaatlusteks väga palju. Järeldusi õpilase selle või teise omaduse kohta saab teha aga ainult siis, kui kooskõlastame ja üldistame erineval viisil saadud andmed.

Vaatlusmeetodi resultaadid olenevad ka vaatlejast. Õpetajal, kes on suutnud vaatlusvõimet enda juures suuremal määral arendada, on vaatlemiseks paremad eeldused. Peab ju õpetaja jaotama tunnis oma tähelepanu paljude tegevuste vahel: jutustab ainet; mõtleb küsimustele, mida õpilastele esitada; jälgib, kas kõik töötavad; teeb tähelepanekuid õpilaste individuaalsete iseärasuste kohta. Vaatlusvõime on suurel määral ka kasvatatav.

Segeli on ajalisel lühikese sündmuse jooksul vajalik jälgida võimalikult kõiki õpilasi (näiteks: õpetaja teatab õpilastele mingi uudise ja tahab teada, kuidas õpilased sellele reageerivad). Tulemus oleneb siin suurel määral õpetaja tähelepanu mahust, sellest, kui palju objekte ta suudab korraga täheldada.

Tähelepanu üldnimlike seaduspärasuste tõttu paneb õpetaja eelkõige tähele neid õpilasi, kes on rahutud, keerlevad pingis, reageerivad kõigele elava miimikaga või erinevad teistest oma välimuselt (soeng, riietus). Meisterliku õpetaja tähelepanul on veel üks iseärasus — oskus märgata ka seda, mis iseenesest tähelepanu ei ärata. Tema eest ei jää varjule ka tagasihoitud tundmused, salajane mure, mõtete laotilolek. Ta on alati valmis vaatlusteks.

Veel olenevad vaatluse tulemused ka vaatleja mälust. Õpetajal on vaja mitte ainult tähele panna, vaid ka meelde jätta. Tunnis ei saa ta vaatluste kohta kohe märkmeid teha. Pealegi ei suuda õpetaja kõiki tähelepanekuid üles märkida, milleks pole ka praktilist vajadust. Suur osa muljetest ja järeldustest tuleb tal paratamatult talletada mälus.

Üheks ohuks vaatlustel on subjektivism otsuste langetamisel. Seepärast peab iga õpetaja seda teadlikult vältima. Nagu juba öeldud, teeb vaatleja õpilase väliste käitumisvormide alusel järeldusi tema psüühiliste omaduste kohta. Õpetaja toetub siinjuures oma isiklikele elukogemustele. Ja see on paratamatu. Pole ju psühholoogias seni välja töötatud mingeid objektiivseid norme karakteri määramiseks. Küll aga esitatakse psühholoogilises kirjanduses näiteid selle kohta, kuidas inimesed annavad sama nähtust jälgides selle kohta erinevaid andmeid. H. Thomas tegi järgmise katse. Ta demonstreeris kogenud kasvatajatele 20-minutilist tummfilmi, kus näidati 4-aastase poisi mängu ehitusklotsidega. Vaatajad pidid väljendama oma muljeid poisi kohta. Muljed olid vägagi vastandlikud: üks pidas poissi hoolsaks ja täpseks, teine pahuraks ja pealiskaudseks.<sup>3</sup>

Subjektiivsete momentide tõttu on mõned eksperimentaalpedagoogika esindajad pidanud vaatlust üldse kõlbmatuks meetodiks. Nende seisukoht pole õigustatud ja tähendab õpetaja kogemuste alahindamist. Faktide rohkus, ennatlike üldistuste vältimine, teadmised lapsepsühholoogiast — need peaksid aitama vältida subjektiivseid hinnanguid.

Vaatlus on õpilase tundmaõppimise põhimeetod, sest selle kasutamiseks on õpetajal kõige suuremad võimalused. Siiski ei ole vaatluse teel võimalik põhjalikult tundma õppida kõiki õpilase omadusi, mille tundmine on õpetajale vajalik. Alati pole vaatlus ka kõige efektiivsem meetod ei ajakulu ega resultaatide mõttes. Seepärast on vaja paralleelselt vaatlusega kasutada ka muid meetodeid (vestlust, õpilaste tööde analüüsi jt.).

<sup>3</sup> K. Zehner, K. Hoff, F. Warstat, E. Erlebach, Hinweise zur Beobachtung von Schülern, Berlin 1959, S. 13.

# Küsitlemine ja selle meetodeid keskkoolis

L. TAKK

Õppetund kui õppe- ja kasvatustöö põhiline vorm ei ole praegu juhuslikult nihkunud nõukogude õpetajaskonna tähelepanu tulipunkti. Paljude uute ülesannete hulgas, mis püstitas meie koolile NLKP XXII kongress, samuti seadus kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest meie maal, on tähtsal kohal õpetamise sisuline ümberkorraldamine. See aga nõuab tingimata muudatusi ka tunni struktuuris ja õpetamise meetodites. Just viimastele on koolireformi aastail pööratud suhteliselt vähe tähelepanu nii koolides kui ka kõrgemate õppeasutuste pedagoogika kateedrites, uurimise- ja metoodilistes asutustes. Seetõttu ilmneb õppetundide metoodikas sageli hallust, šabloonit, tardumust, vähe ning nõrgalt on märgata uue otsinguid, katsetamist, novaatorlust — seda, mis tõhustaks märgatavalt tunni õpetuslikku ja kasvatuslikku mõju, teeks õpetamise tõesti elulähedaseks. Kaks viimast nähtust — ideelise kasvatuse nõrkus ja elukaugus — ongi käesoleval ajal õppetunni suurimaid vaenlasi. Neist võitu saamine eeldab mitte üksnes tunni sisulise, vaid samaaegselt ka metoodilise taseme tõstmist. Või teiste sõnadega: tähtis ei ole ainult sisu (kuigi see on primaarne), s. t. mida tunnis käsitletakse, vaid ka see, kuidas seda teha nii, et efekt oleks suurem ja peamine, mida pedagoog antud tunnis õpetajana-kasvatajana tahab pakkuda, kõlama hakkaks, õpilasi aktiveeriks, iseseisvalt mõtlema paneks ja tööle virgutaks.

Allpool peatutakse lähemalt vaid ühel õppetunni osal, nimelt küsitlemisel ja selle meetoditel. Siin märkame tihtilugu üksluisust ning läbimõtlematust. Uhtlasi tõstetakse teadlikult rohkem kilbile küsitlemise ja selle metoodika puudusi (mille vastu on tarvis võidelda), kui küsitlemise tugevaid külgi.

\*

Paljud teenekad ja kogemustega õpetajad väidavad, et õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimine olevat tunni raskem osa, mis nõuab pedagoogilt kõige enam aega ning kaalumist tunniks valmistumisel. Nähtavasti ei ole see arvamus tuulest võetud: kui mitte kõige raskem, siis vähemalt tunni komplitseeritumaid osi on küsitlemine kindlasti.

Küsitlemisel on kaks külge. Ei esildu siin ju üksnes õpilaste teadmiste sügavus, kindlus ja elulisus, vaid selles peegelduvad ka õpetaja töö head ja vead — see, kuidas õpetaja on suutnud teatava teema või aineosa õpilastele selgeks teha, neid iseseisvalt ja loogiliselt mõtlema panna, analüüsima, sünteesima, tähtsaimat ebaolulisest eraldama õpetada jne. Nii et õige õpetaja ei nurise vist kunagi ainult selle üle, et tema õpilased halvasti vastavad, vaid teeb sellest järeldusi ka enese jaoks. Õpilaste teadmiste kontrollimine on vist küll kõige selgem ja õiglasem kriteerium ka õpetaja töö hindamiseks. See näitab, kas uue aine käsitlemise või kinnistamise meetodid (mille suhtes tunni kontrollijad õpetajaga pealegi mõnikord rahul ei ole) olid õigesti valitud ja põhjendatud.

Küsitlemine on muidugi orgaanilises seoses teiste tunni osadega, kuid tal on õppetunnis ka oma eriline koht. See eeldab, et teadmiste kontrollimise meetodid erineksid uue teema käsitlemise ja kinnistamise meetodeist, et küsitlemine sisaldaks alati ka mõnda uut momenti. Kuid tegelikus koolitöös ei näe me seda mitte alati.

Kuivõrd üksluine on mõnede pedagoogide õpetamisviis, selle kohta üks drastiline näide tõsielust. 10. klassis on kirjanduse tund. Selle algul küsitletakse üksikult 3 õpilast E. Sārgava elust ja loomingust. Seejärel käsitleb õpetaja uut teemat: E. Peterson-Sārgava «Oheliku-onu jõulu-nāgemine». Meetodiks on nn. kooliloeng (20 minutit), mille eel ega vāltel õpilastele ei esitata ühtki küsimust (kuigi mainitu on viimane teema Sārgava puhul, nii et õpilased peaksid autorist ja tema loomingust mõndagi teadma). Mõned õpilased mārgivad õpetaja jutustuse ajal fakte, sündmusi ja hinnanguid vihikusse, enamik aga uneleb niisama, tuimalt.

Sellele järgneb kinnistamine frontaalsete küsimuste varal — täpselt samas plaanis kui õpetaja jutustus. Vāhesed õpilased, kes mārkmeid tegid, ütlevad üht-teist, kuid enamik noori viibib oma mõtetega hoopis mujal. Õpetaja kāsib jutustuse kodus hāsti āra õppida ning meenutab, et korrata oli ka Vilde «Mahtra sõda».

Jārgmine kirjandustund. Küsitletakse individuaalselt 2 õpilast. Esimesele annab õpetaja ülesande: «Jutustage «Oheliku-onu jõulu-nāgemisest!»». Teisele: «Jutustage sellest, mis teil teose kohta veel teada on, millest me eelmises tunnis kõnelesime!» Klass vastajaid ei jālgi, olles ilmselt veendunud, et nad õpetaja ega õpiku sõnadele midagi uut ei lisa. Nii ongi: vastajad esinevad katkendlikult, sūsteemitult. Vastustes ei ole mitte iva-kestki õpilaste omapoolse mõttetōo kajastust, ei mingi vāite pūstitamist ega tōestamist, ei analūysi — kõneldakse kõigest, mis meelde on jāānud, eriti sūndmustikust.

Õpetaja juhib vastajaid paari abistava küsimusega, klass on tāiesti «unustatud».

Ometi nāib õpetaja rahule jāāvat. Ta ei kūsi antud jutustuse ühegi tegelase, probleemi, idee kohta midagi tāiendavalt. Kuid — mōlemale vastajale esitab õpetaja küsimuse: «Rāākige «Mahtra sõjast», mis oli korrata!» (!) Ei mingit kindlapiirilist nōuet, teemat. Teadagi, kuidas niisugune kordamine õnnestub: üks õpilane rāāgib midagi (just midagi!) romaani ajaloolisest taustast ja rahva osast romaanis, teine kõneleb mõnedest tegelastest. Ülejāānud õpilased aga tegelevad veerandtunnilise küsitlemise ajal kõrvaliste asjadega vōi koguvad end jārgmiseks tunniks.

Jāreldused: 1) nii uue kui ka kordamiseks antud teose küsitlus jooksis liiva, 2) koos sellega kahanes antud klassi õpilaste vāhene huvi kirjandustunni vastu veelgi, 3) küsitluse metoodiline ja sisuline külġ olid allpool arvustust, 4) midagi ei tōusnud õpilaste silmis eriti esile ega jāānud meelde, mingit elamust neil ei tekkinud.

Õpetaja, kellega viimase tunni jārel sellest juttu oli, aga vāitis, et tema paremini ei oskavat.

See lugu ei nōua kommentaare. Pealegi antakse seesuguseid tunde vāga harva. Kuid vaadeldud tundide küsitlemise osas ilmnevad tāie selgusega teadmiste kontrollimise nōrgemad külġed, mis, olgugi palju vāhemal mārāral ja vāhem silmatorkavalt, sageli tundides avalduvad ja mille vastu me teadlikult peaksime vōitlema. Need on: 1) küsitluse meetod on šablooniline (individuaalne küsitlus klassi ees); 2) küsitlus kulgeb ilma sihikindla suunitluseta (ei piiritleta teemat ega juhita seega vastajat ka teadlikult mingis soovitavas suunas — millest jutustada, kuġu vālġa jōuda); 3) küsitlus ei nāita õpilase iseseisva loogilise mōtlemise tulemusi, omapoolseid seisukohti (ei saa veenduda selles, kas õpilane on aine omandanud, seda sūgavalt mōistab ja kas ta on selle n.-ō. oma peas lābi tōotanud, omaks vōtnud); 4) klass on küsitlemise ajal tegevuseta, passiivne; 5) tunni õpetuslik külġ ei ole tāisvāärtuslik; 6) kasvatust tunnis peaaegu et ei olegi. Niisuguse tunni sisulise ja metoodilise külġe hinne on nōrk.

Enamasti ei ole asi nii halb. Sageli on tegemist ainult ühe vōi teise vāhema puudusega, lihtsalt pealiskaudsusega vōi vāhese nōudlikkusega. Esitagem sellest paar nāidet kirjandusteooria küsitlemisest. Uhes 10. klassi tunnis (pārast Tšehhovi loomingu käsitlemist) esitas õpetaja vastajale kordamisküsimuse: «Seletage, mis on koomiline, ja tooge mōni nāide!» Õpilane vastas: «Koomiline on see, mis on naljakas ja veider, koomilise tegelase üle me naerame.» Nāiteid õpilane ei toonud. Neid ei nōutud ka klassilt.

11. klassis andis teine õpilane ligilähedalt niisama küündimatu seletuse lüroepika mõiste kohta ega teadnud antiik- ja lääne kirjandusest nimetada ühtki lüroepika tähtsamat viljelejat. Õpetaja oli rahul ka sellega. Rahuldumine niisuguste poolikute, ebatäpsete või koguni lihtsustatud vastustega on õpetaja poolt kuritegu. See vihjab tema enese pealiskaudsusele ja soodustab noorteski käegalöömist — kuidagi ma ikka räägin...

Neidsamu puudusi õpilaste teadmiste kontrollimisel võime kahjuks märgata ka teiste õppeainete (eriti jutustavate ainete, nagu ajaloo, geograafia jt.) tundides.

Sellele kõigele lisandub veel üks küsitlemise nõrk külge, nimelt teooria ebapiisav seostamine praktikaga, vähene oskus teoreetilisi teadmisi tegelikult kasutada. Üsna ilmekalt avaldub see näiteks keelte õpetamisel. Selles kehtib meil juba pikemat aega nõue: õpetada ja harjutada noori tegelikult keelt valdama, kõnelema, kusjuures grammatika (mille omandamine varem oli peaeesmärgiks) olgu hea kõnelemis- oskuse omandamisel abimeheks, teejuhatajaks. Selle põhimõtte vastu aga patustatakse vana harjumuse tõttu veel tihti. Üsna paljudes eesti keele tundides võime näha «alasti» grammatikareeglite küsitlemist, ilma et õpilasel nõutaks piisavalt näiteid või lastaks teda lugeda teksti, mille juures on tarvis reegleidki esile tõsta. Nii vastasid õpilased ühes tunnis ühendtegasõna kokku- ja lahkukirjutamise reegleid, kuid näited piirdusid vaid paari sõnaga (mahakukkunud õun, õun on maha kukkunud jt.), mis eelmises tunnis olid vihikusse kirjutatud. Teises eesti keele tunnis luges vastaja soravalt üles kõik liitsõna nimetavalise ning omastavalise liitumise juhud, kui talle aga esitati küsimus, kuidas liituvad sõnad *kumm + pall*, vastas ta *kummpall*.

Eesti keele (ja teistegi keelte) õpetamine oleks palju tõhusam, kui õpilastele antaks praktilisi ülesandeid, näiteks antaks küsitletavale kätte vastav tekst ja lastaks tal selle põhjal vastata kokku- ja lahkukirjutamist, nimetavalist ja omastavalist liitumist, suure või väikese algustähe tarvitamist jne. Võib-olla tuleks taoti ka õpilastel endil lasta teatud reegli või reeglite rakendamise oskuse proovimiseks lauseid (teksti) koostada, näiteks tihendatud küsitluse puhul. Ja seda just hinnata.

Niisugune küsitlemisviis oleks siis ühtlasi ka õpitu kinnistamine, kordamine ja harjutamine, mis kunagi kurjast ei ole, eriti vähese ainetundide arvu juures. See peaks olema kõige kindlam ja usaldusväärsem tee keele valdamisele. Pealegi võib õpetaja siis alati veenduda, kas õpilane seda, mis ta teoreetiliselt teab ning ilusasti soravalt esitab, ka tegelikult kasutada oskab. Muidu seisame nõutult ikka veel n.-õ. vana lõhkise küna ees ja ütleme: küll ikka õpilased unustavad kiiresti, alles õppisid reeglit, kuid õigesti kirjutada ega kõnelda ei oska.

Reaalainete õpetamisel (füüsika, matemaatika, keemia, bioloogia jt.) on teooria ja praktika seostamise tähtsus veelgi silmapaistvam. Nendes ainetes ei piisa üksnes õpilase suulisest küsitlemisest, vaid väga tähtsale kohale asetub nende ainete küsitlemisel oskuste, vilumuste ja praktiliste tööde kontrollimine ning hindamine.

Sageli jääb aga polütehniliste ainete tundides mõndagi vajaka nii praktiliste oskuste andmises kui ka nende kontrollimises. Nii juhtus ühel füüsika eksamil, et mitmed õpilased, kes üsna ladusalt jutustasid meie ajal nii lihtsast asjast, nagu on fotoaparaat, ei osanud aga, kui see neile kätte anti, temaga midagi peale hakata: ei seda käsitseda ega fotoaparaadi ehitust näitlikult selgitada. Tuleb ette, et füüsikas väga heade teadmistega õpilane ei oska elektrikorkigi parandada või mõnda muud igapäevast lihtsat praktilist tööd sooritada.

Antud juhtudel on ilmne, et õpetaja on vähe tähelepanu pööranud õpetamise, sealhulgas ka küsitlemise praktilisele küljele, ta pole selgitanud, miks me üht või teist teemat õpime, kus ja kuidas õpitud tarkusi elus rakendada ning kas õpilased seda ka oskavad.

Kui õpilased ei oska teooriat teadlikult praktikas kasutada, siis ei mõista nad ka selle õppimise tähtsust, siis ei stimuleeri neid miski ka teooriat visalt omandama.

\*

Milliseid meetodeid küsitlemisel kasutada? Meetodeid on küllaltki palju. Neist ei tohiks ühtki ilma kaaluva põhjuse ta kõrval heita, ega anda ühele või teisele meetodile ka domineerivat kohta, nagu võib tähele panna õpilase individuaalse küsitlemise meetodi suhtes jutustavate ainete tundides. Selle eelistamisega liialdatakse praegu veel tublisti. See muudab kontrollimise šablooniliseks, ühekülgses ja võtab palju aega. Kuid küsitlemise süsteemis on ta vajalik, äraproovitud meetod, millest ei saa loobuda.

Õpilaste klassi ette vastama kutsumine nn. põhjalikuks küsitlemiseks kujuneb sageli nende õpilaste ja õpetaja vaheliseks duelliks, õpilase «pinnimiseks». Ka on teiste õpilaste aktiivsus küsitlemise ajal paralüeeritud. Selle väite esitas antud meetodi kahjuks omal ajal L. Vaide (vt. «Nõukogude Kool» nr. 3, 1957). Kuid ikkagi oleks väärt meetodit süüdistada, sest paljudes tundides oleme näinud ka selle küsitlusviisi edukat rakendamist. Üks õpilane vastab, klass jälgib tema esinemist tähelepanelikult, teeb märkmeid vastuse sisulise ja väljendusliku külje kohta, mida õpilased hiljem peavad täpsustama, täiendama ja hindama.

Mõnel õpetajal on kombeks lasta aeg-ajalt individuaalset vastust retsenseerida, arvustada. Esialgu ei ole see küll õpilastele kerge, kuid varsti harjuvad nad seda päris hästi tegema. Kasu sellest on: klass peab vastaja esitust pingalt jälgima ja mõtlema, muidu ei saa seda arvustada. Pealegi ei teata, kellele õpetaja seda teha laseb.

Nii võtavad kõik õpilased küsitlemisest aktiivselt osa. Häid täiendusi ning retsensioone tõstetakse esile või hinnatakse. Ja see ei ole vististi halb, kui õpetaja nende võtetega n.-õ. sunnib õpilasi keskendunult mõtlema, aktiivselt töötama, ergutab noorte mõtetegevust, analüüsimisvõimet ja kriitikameelt.

On ju vana tõde, et väga hea meetodi halvasti kasutamine ei anna töös tulemusi, kuid «halva» meetodi oskuslik kasutamine annab. Kõik oleneb selle kasutajast, õpetajast, järelikult ka individuaalne küsitlus. Muidugi siis, kui seda kasutatakse omal kohal ning aeg-ajalt. Nii et, nagu kinnitab rahvasõna, ei tohi last ühes pesuveega välja visata.

Suurema kaalu on omandanud ka frontaalne küsitlemine. Selle peamiste eelistena tõusevad esile: 1) see võimaldab tunnis paljusid õpilasi tihedamini käsitleda (ja lühikese ajaga palju hindeid välja panna, mida tuli teha, sest hinnati õpilaste teadmisi ju igas õppeveerandis), 2) aktiveerib ja sunnib kogu klassi kaasa töötama, 3) õpetab andma ökonoomseid, oluliseid piirduvaid vastuseid, 4) soodustab küsitlemist nii uue aine kui ka kinnistamise puhul. Tõsi, meetod oma eelistega on hea, vajalik, kuid nagu mis tahes meetodil, on sellelgi omad puudused, mida pedagoogilises kirjanduses küllaltki ulatuslikult on käsitletud. (Vt. E. Koemetsa artiklit «Nõukogude Kool» nr. 11, 1957.) Kõige suurem puudus on siiski see, et frontaalse meetodiga hakati liialdama, mõne õpetaja töös sai see aga koguni ainuvalitsevaks tööviisiks. Jällegi äärmuslik kallak, mis soodustes šabloon, pidurdas küsitlemismeetodite vahelduvust, uue otsinguid. Nii et ka hea meetodiga liialdamine võib kanda mõru vilja.

Omaval ajal väga sageli, praegu harvemini kasutavad õpetajad nn. tihendatud küsitlemist. Kas sellest loobuda? Näib, et teadlikult ja läbimõeldult võib sedagi rakendada. Tihendatud küsitluse puuduseks on kahtlemata vastajate õpilaste väljalülitamine klassi tööst teatud ajaks.

Kui aga õpetaja oskab tööd nõnda korraldada, et küsitletavad sellest erilist kahju ei saa, siis pole mõtet niisugusest küsitlusviisist loobuda. Me ei hülga ju individuaalsetki küsitlust sellepärast, et mõne õpetaja tunnis kogu klass sel puhul passiivseks jääb. Meetodi tõhusus sõltub ikkagi suurel määral õpetajast ja ükski nn. hea meetod ei korva õpetaja küündimatust.

Viimasel ajal on tootmisõpetusega töökeskkoolides juurduma hakanud õpilaste küsitlemine mõne ulatuslikuma teema, aineosa või tsükli lõpul, nn. kokkuvõtlik küsitlus. Sellelgi on omad positiivsed küljed: ta võimaldab vastavat aineosa tundides põhjalikult käsitleda, palju harjutada, noori iseseisvalt õpiku ja tööjuhataste järgi tööle

rakendada. Kokkuvõtlik küsitlus on enamasti suuline, mõnikord ka kirjalik. Ja sageli pühendatakse sellele tund või paar. Mõned õpetajad koostavad kirjalikuks küsitluseks igale õpilasele eri küsimustiku (siin on küsimusi mitmest aspektist), et saada põhjalikku selgust selles, kuidas iga õpilane on aine omandanud ja kuivõrd ta mõtlemis- ning iseisva töö võime, oskus analüüsida ja teoreetilisi teadmisi tegelikult kasutada on õpetamise käigus arenenud.

See meetod on küsitluses võrdlemisi uudne, kuid sedagi pole võimalik rakendada alati. Nimelt seepärast, et me ei tohi millalgi unustada õpilaste teadmiste pidevat kontrollimist tunnistundi ja päevast päeva. Viimane on eriti oluline kasvatuslikult, ilma selleta ei suuda me noori visalt ega süstemaatiliselt töötama õpetada, ei kasvata neis kohusetunnet, püsivust ega tööarmastust.

Kirjalikest kontrollimisviisidest on kõige enam juurdunud kirjanidid ja kontrollitööd. Viimased, mida tehakse tavaliselt mõne ainelõigu käsitlemise järel, õnnestuvad aga üksnes siis, kui nendele eelnenud õpetamine ja harjutamine on olnud tõhus. Seda teab ju iga õpetaja, kuid ometi tehakse üsna sageli kontrolltöö ka n.-õ. hea õnne peale, see ebaõnnestub ja pooled või enamgi õpilastest saavad mitterahuldava hinde (neid hindeid ei sõandata päevikussegi kanda). Siis korraldatakse teistkordne kontrolltöö, mõnikord koguni kolmaski — hinnete parandamiseks. Tööd ja tüli on palju, kuid tulemusi vähe. Enne kontrolltööd olgu õpetaja ise alati veendunud, et see üldiselt hästi läheb. Ilma selleta kaotab töö oma mõtte ja õpilastel tekib muretu suhtumine õppimisesse.

Sagedamini tuleks kasutada ka nn. lühiajalist kirjalikku vastamist tunnikontrollina. Niisugused tööd oleksid head eelharjutused kontrolltöödele, kuid millegipärast pole neil paljudes koolides kuigi suurt kaalu. Lühiajaliste kirjalike tööde osa ja korraldamise meetodikat on üksikasjalikumalt käsitleanud A. Elango (vt. «Õpilaste aktiviseerimisest teadmiste kontrollimisel», «Nõukogude Kool» nr. 3, 1961. a.).

Eespool on pilk heidetud vaid mõnedele, peamistele küsitlusviisidele. Neid mõne elemendiga täiustades või omavahel kombineerides saame õpilaste teadmiste kontrollimise meetodeid veelgi mitmekesistada ja täiustada. Uute võtete leidmine ja katsetamine võib küsitlusmeetodite süsteemi avardada ning rikastada. Ja mida mitmekesisem on õpetaja meetodite arsenal, seda viljakamaks kujuneb ka õppetund.

\*

Küsitlemise meetodite valik oleneb teatavasti paljudest teguritest: õppeaine iseloomust ja teemast, tunni õpetuslikust ja kasvatuslikust eesmärgist, õpilaste eest, eelteadmistest, sellest, mida käsitlemisega tahetakse selgitada, esile tõsta, jpm. Kindlasti sõltub meetodi valik ka õpetaja isikupärast ja võimetest. Iga pedagoog teab, missuguse võtte kasutamine tema poolt kõige paremini õnnestub, häid tulemusi annab. Keegi ei vali meetodit, mille rakendamises ta ebakindel on. See ei tähenda hoopiski, et õpetaja võiks paigal tammuda ja kasutada üksnes vanu, n.-õ. tema poolt sissetöötatud meetodeid, nagu seda pahatihti võime kõgeda. Tal olgu alati perspektiiv oma loomingulise mõtte viljakaks arendamiseks, uue otsimiseks ja katsetamiseks meetodikas.

Omajagu alust ja tõuget selleks peaks andma ka nende küllaltki paljusid probleeme käsitlevate arvukate artiklite ülevõtte, mis ilmusid uue kooliseaduse vastuvõtmise eel mõttevahetuse korras ajakirjas «Nõukogude Kool» ja ajalehes «Nõukogude Õpetaja» 1957. ja 1958. aastal. Need on ka praegu aktuaalsed. Kuid suur osa pedagooge on need unustuse hõlma matnud. Kõige tähtsamaks juhtnööriks ning ajendiks uue otsinguil aga on NLKP XXII kongressi materjalid, milledes seatud nõuete valguses tuleb hinnata küsitlemise sisu ja viisi.

Küsitlemisviiside (ja üldse meetodika) täiustamise võimaluste kohta peaksid ka teadlased ja meetodikud nõu andma ning õpetajad ise sõna võtma, oma mõtteid ja kogemusi

tutvustama. Senini aga on see ala söötis ning kipub maha jääma kooli ees seisvatest ülesannetest.

Kõik meie kommunismi ehitava maa elus areneb tormilise hoo ning kiirusega, kõik muutub ja täiustub. Ka meie hariduselu astub edasi kindlate ning pikkade sammudega. On tarvis, et meie eluga koos oma samme kiirendaksime ning pikendaksime ka õpetamise metoodika alal, et see nõuete kõrgusele tõuseks ja üha tõhusamini kaasa aitaks nõukogude noorsoo õpetamisele ning kasvatamisele.

## KÕNEKEELE ÕPETAMISE VÕIMALUSI VÕORKEELE TUNDIDES

E. VOOL,

*Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi võõrkeelte kabinetti metoodik*

Tänapäeva nõukogude koolis on võõrkeele õpetamise eesmärgiks õpetada lapsi võõrkeelest aru saama ja end selles väljendama. «Õppigem kõnelema kõneldes» on väga vana juhtlause ja see kehtib ka praegu. Muidugi on võõrkeelte õpetamise ja õppimise viisid ning meetodid hoopis erinevad nendest, mida kasutati sajandeid tagasi. Kui aga arutletakse, kuidas anda õpilastele meie koolis praktiline võõrkeele oskus, vastatakse enamasti: «Rohkem praktikat, rohkem kõnekeelt ja vähem grammatikat.»

Nõukogude koolis kasutatakse meetodeid, mis on kõige ratsionaalsemad, kõige efektiivsemad ning milles leidub mitmete meetodite sugemeid, olgu need siis uued või vanad. Ei hüljata seda positiivset, mis leidub direktses meetodis, ega ka seda kasulikku, mis annab tõlkemeetod. Oskus räägitust aru saada ning ise rääkida ja oskus lugeda ning tõlkida peavad kooskõlas olema. Nende võimete ja oskuste aluseks on sõnavara hea tundmine.

Sõnavara on kõige tähtsam tegur, mis võimaldab mingit keelt rääkida. Muidugi ei saa kõrvale jätta ka grammatikat, kuid see on siiski ainult abinõu eesmärgi saavutamiseks. Kui suur ja missugune peaks olema sõnavara, et sellest piisaks igapäevase kõnekeele tarbeks? See tähendab, kui palju sõnu ja fraseoloogilisi ühendeid on meil vaja, et oleksime võimelised lugema võõrkeelseid ajalehti, et võiksime reisida välismaal, oskaksime vestelda igapäevase elu teemadel? Missugune peaks olema sõnavara valik, et see vastaks tegelikkuse nõuetele? Viimase küsimuse lahendamine kooli seisukohalt on jäetud võõrkeelte õpikute koostajate hooleks. Inglise keele kohta on Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaandel ilmunud temaatiline miinimumsõnastik 5. ja 6. klassile. Selle sõnastiku ja ka õpikute autorid on teataval määral arvestanud E. L. Thorndike'i sagedussõnastikku. Mis puutub aga sõnade arvesse, siis näeb selle ette programm. Praegu kehtivate programmide järgi peab õpilase sõnavara 11. klassi lõpetamisel ulatuma 2400-ni. Tootmisõpetusega keskkoolides on programmi projekti järgi ette nähtud 11. klassi lõpetajate sõnavaras 2200 sõna. Tuntud inglise keeleteadlane Michael West koostas aastate eest sõnastiku, milles on seletatud enam kui 20 000 sõna ja fraseoloogilist väljendit umbes 1500 hästi valitud, keeles kõige sagedamini esineva sõna abil. Kui meie keskkoolilõpetaja põhjalikult tunneb ja oskab praktiliselt kasutada umbes 2000 hoolikalt valitud sõna ja väljendit, siis on ta suuteline võõrkeelt rääkima igapäevasesse ellu puutuva temaatika ulatuses, kuid muidugi ainult siis, kui koolis on kõnekeelt harjutatud. Need keskkoolilõpetajad, kes koolis praktilist keelt ei ole saanud harjutada,



võivad küll õpitud sõnu hästi teada, kirjutada osata ning nendest sõnadest koosnevaid tekste laitmatult lugeda, kuid rääkimisel on nad abitud.

Millal tuleb võõrkeele tundides õpilaste kõnelemis- ja arendamisega alata? On kindel, et õpetajatel tuleb seda teha esimesest tunnist alates. Ei ole üldse tähtis, missuguses klassis õpilased on; kui tahetakse omandada praktilist keeleoskust, siis tuleb kõnepraktikale anda ka vääriline koht. Igal võõrkeele õpetajal peaks silme ees olema eesmärk: «Õppigem kõnelema kõneldes!». Õpilaste teadmiste, oskuste ning võimete arendamisel tuleks seda aspekti arendada kooskõlas lugemise ja tõlkimisega.

Õpetajal tuleks väga hoolikalt kaaluda, kuidas oma õpilaste võõrkeelealast kõnelemis- ja arendamist arendada. On tuntud fakt, et laste võimed arenevad tegelikus töös kõige paremini. Kartus, et õpilased ei saa võõrkeelest aru ega oska ise veel niipea midagi ütelda, on alusetu. Kui õpetaja on õpilastega võõrkeeles kõnelemist juba veidi harjutanud, võib ta peagi otsustada, missugused meetodilised võtted on kõige viljakamad, ja koostada kõnelemisharjutuste süsteemi.

Missugused on peamised võimalused, mida õpetaja saab kasutada õpilaste kõnekeele arendamiseks võõrkeele tundides?

Eelkõige peab õpetaja ise võõrkeelt rääkima ja tal tuleb seda teha alati, igal võimalusel. Klassis kasutatav nn. tarbekeel on õpilastele palju kergemini mõistetav, kui õpetajad arvavad. Paljudest lausetest saavad õpilased kohe aru ja neid ei ole üldse vaja emakeelde tõlkida. Niisuguse materjali hulka kuuluvad näiteks tervitus ja hüvastijätt. Käsklust istuda, tõusta, tahvli juurde tulla, kohale minna, raamat avada või sulgeda jne. saab õpetaja mõistetavaks teha vastava žestiga. Näiteks öeldes *Open your books* tõstab õpetaja oma raamatu veidi kõrgemale ja avab selle, nii et kõik õpilased seda näevad. Kohe on õpilastel selge, mis õpetaja ütles. Kui üht käsklust juba paar-kolm korda on kuulnud, siis selle täitmiseks enam ei eksita. Kõiki klassi tarbekeeles esinevaid lauseid ei saa muidugi tõlkimata selgitada. Õpetajad tarvitagu võõrkeelset lauset paar-kolm korda koos emakeelse tõlkega, siis aga tuleb emakeel kindlasti kõrvale jätta. Tihti võib kuulda, et õpetajad üsna lihtsaid ja sageli korduvaid käsklusi, nagu *Shut your books* või *Correct the mistake*, isegi teisel võõrkeele õppimise aastal emakeeles kordavad. Ei ole tõenäoline, et see vajalik oleks. Õpetajatel on ainult niisugune halb harjumus.

Õpilased, kes õpivad võõrkeelt esimest aastat, peaksid juba pärast paarinädalast tööd aru saama kõige sagedamini esinevatest käsklustest ja küsimustest. Esimese poolaasta lõpuks peaks aga jõutama nii kaugele, et tunni töö ja tegevusega seotud vestlus toimuks võõrkeeles. Õpilaste emakeelt kasutab õpetaja ainult uue materjali seletamisel; grammatiline terminoloogia tuleb anda paralleelselt emakeelega ka võõrkeeles. Klassis kasutatavast tarbekeelest kuulub ju enamik õpilaste passiivse keeleoskuse valdkonda. Heaks harjutuseks ja kontrollimisvõtteks õpetaja käskluste mõistmisel on mitmesuguste korralduste vaikes täita laskmise. Mõned laused, peamiselt vastused õpetaja küsimustele, tuleb aga võimalikult peatselt õpilaste aktiivsesse keelepruuki lülitada. Kui inglise keele 5. klassi õpikus klassis tarvitavate väljendite üldarv on 70, siis leidub nende hulgas ainult kümnekond väljendit, mida õpilased ise peavad oskama kasutada. Siia kuuluvad tervitus ja hüvastijätt, korrapidaja vastused õpetaja küsimustele tunni algul ning veel mõned vajalikud väljendid. Niisugustes väljendites võib esineda sõnu, keelendeid ja grammatilisi vorme, mida õpilased selles klassis veel ei õpi. Õpetaja küsimusele *Why have you not done your lesson?* vastab õpilane juba 5. klassis *I was ill*, kuigi ta ei tunne veel ingliskeelset liht- ega täisminevikku. Samuti kasutagu õpilased juba esimesest võõrkeele õppimise aastast alates võõrkeelseid vabandusi, nagu *Excuse my coming late*, *Please excuse me, I have forgotten my note-book (pen, book) at home*, *Please excuse me, I have not done my lesson for today, I was ill (I was absent yesterday)*.

Kõik klassis tarvitavad väljendid on õpilastele kergesti arusaadavad ja nad oskavad vajalikke lauseid ka ise kasutada, kui õpetaja neid väljendeid järjekindlalt ainult

võõrkeeles kasutab. Vanemates klassides on säärase väljendite juurdekasv juba aeglasem ning õpilastele ei tee nende õppimine mingeid raskusi. Kõige suurem töö tuleb siin ära teha võõrkeele õppimise esimestel aastatel. Hiljem on vaja ainult järjekindlust; tuleb kinni pidada programmi nõudest: «Võõrkeele tund toimub võõrkeeles». Kui õpetaja ise räägib võõrkeelt, ei lähe kergema vastupanu teed ega võta igal sammul appi emakeelt, siis mõistavad ja räägivad võõrkeelt ka tema õpilased.

Õpikute sõnavara ja fraseoloogilised väljendid peavad muutuma õpilaste kõnekeele koostisosadeks. Oigupoolest ongi õpikute tekstid praktilise keele peamiseks allikaks. Niipea kui tekste hakatakse lugema, hakatakse nende tekstide põhjal ka vestlema. Algul on õpilaste sõnavara väga väike ja nad ei tunne veel üldse grammatikat, kuid ometi algab juba vestlus, esialgu peamiselt analoogia ja imiteerimise abil. Kui aga tutvutakse küsimuste struktuuriga, avaneb ka võimalus küsida ja vastata kogu õpitud sõnavara kasutades. Muide, õpetajad hakkavad küsimusi tegelikult hoopis varem kasutama, kui need õpikus esinevad. Küsimust *What is this?* on inglise keele 5. klassi õpiku eelkursuse juures juba § 1 alates võimalik kasutada. Õpilased ju ainult kuuluvad seda küsimust ja annavad vastuseks ainult nimisõna. Nii näitab õpetaja pildil telki, mütsi või lippu ja küsib iga eseme kohta *What is this?* Õpilased vastavad: *a tent, a cap, a flag*. Juba esimese õppeveerandi jooksul, veel eelkursuse käsitlemise ajal, hakkavad 5. klassi õpilased ka ise küsimusi esitama. Küsimuste moodustamine toimub tüüpkonstruktsioonide eeskujul. Õpitakse esitama ja vastama üldküsimusi verbidega *be* ja *have* ning eriküsimusi küsivate sõnadega *what* ja *where*. Iga õpetaja, kes oma õpilasi tõesti kõnelema tahab õpetada, esitab nendele väga rohkesti küsimusi ja paneb ka õpilasi küsimusi esitama. Mitte kõikide õpiku tekstide kohta ei ole raamatus küsimusi antud, või kui ongi, siis käivad need peamiselt tekstis esinevate tegelaste kohta. Õpilastele muutub aga lugemispalagi huvitavamaks, kui vestlus puudutab hoopis neid endid, nende klassi, kooli või kodu. Uhe maakeskkooli 8. klassis (ka 8. klassi õpilased on meil võõrkeele alal teatavasti algajad) käsitleti teksti *We are Six* väga huvitavalt. Tekstis räägitakse ühest perekonnast, nimega *Blake*. Õpikus on selle kohta küll mõned küsimused, kuid õpetaja läks vestlusega teksti piiridest kaugemale ning esitas klassile frontaalselt paarkümmend küsimust õpilaste endi ja nende perekonnaliikmete kohta. Küsimused olid järgmised: 1. *What is your family name?* 2. *What is your name?* 3. *How old are you?* 4. *Where do you study?* 5. *How many are there in your family?* 6. *What is your father?* 7. *Where does he work?* 8. *Does your mother work too?* 9. *Where does she work?* 10. *How many hours a day do your father and mother work?* 11. *How many hours do they work on Saturdays?* 12. *How many sisters have you?* 13. *What is your sister's name?* 14. *Is she a pupil?* 15. *Have you a brother?* 16. *How old is he?* 17. *Where does he study?* 18. *Is he a good student?* 19. *What does he want to be?* 20. *What do you want to be?*

Õpetajal tuli palju elukutsete nimetusi ja mõned muud sõnad tahvlile kirjutada, sest iga õpilane tahtis meelsasti teada ingliskeelseid sõnu oma isa, ema, vendade ja õdede elukutsete kohta. Senini olid õpilased õppinud tundma elukutsete nimetusi: *teacher, doctor, worker, officer*. Nüüd lisandusid nendele veel: *driver, weaver, engineer, clerk, woodcutter, lumberman, building worker, collective farmer, student* ja teistest sõnadest *university* ning *technical school*. Nende sõnade õppimine ei olnud kohustuslik, kuid, nagu näitas järgmisel tunnil õpilaste endi koostatud ettekanne teemal *My Family*, tundsid nad hästi vajalikku sõnavara.

Palju raskem on õpilastel küsimusi esitada kui nendele vastata. Eespool oli juttu, et ka selle tööga tuleb võimalikult varakult algust teha. Küsimuste moodustamisel ja esitamisel peab õpilane iseseisvalt mõtlema, hästi tundma materjali: teksti, sõnavara, grammatikat. Kuid ei saa väita, et õpilased oskavad võõrkeelt rääkida, vestelda, kui nad ei oska küsimusi esitada. Õpetajad kasutavad küsimuste moodustamise õpetamisel skeeme tüüpkonstruktsioonidega. Tuleks muidugi harjutada ainult üht küsilause tüüpi korraga,

kuni see on kinnistatud, ja kasutada sealjuures tabelleid või skeeme, kus esineb ainult parajasti õpitav tüüpkonstruktsioon. Kordamisel, kus on vaja moodustada mitut liiki küsimusi, on suureks abiks tabelid mitut liiki tüüpkonstruktsioonidega. Inglise keeles nõuab oskus küsimusi esitada rohket ja pidevat harjutamist.

Ka õpiku tekstide jutustamine on tõhus töövorm praktilise keeleoskuse omandamiseks. Isegi need õpilased, kes grammatikas on ebakindlad, võivad hästi jutustada, sest sageli õpivad nad teksti pähe. Ka tekstide päheõppimine toob kasu. Muidugi on palju viljakam töövõtte tekstide vaba jutustamine. Pikemate tekstide puhul kasutatakse sageli lühikokkuvõtteid; mõnede tekstide põhjal koostavad õpilased jutustuse enda elust, tööst, kodust või koolist. Tekstide jutustamine niisugusel kujul, nagu need on antud õpikus, on enam-vähem mehaanilist laadi töö. Kui aga lugemispalast tuleb teha kokkuvõtte või kui teksti tuleb jutustada hoopis erinevast aspektist, kui see on antud õpikus, on töö juba loovat laadi ja õpilaste võime end võõrkeeles väljendada areneb üsna suurel määral.

Õpilastel on kalduvus tekstide lühikokkuvõtete tegemisel neid sageli lihtsustada, uusi sõnu ja fraseoloogilisi väljendeid vältida ja ainult teksti sisu edasi anda. Õpetajal tuleb jälgida, et midagi niisugust ei juhtuks. Mõned õpetajad harrastavad pikematest tekstidest või tervest tekstide seeriast (nagu näiteks peatükid jutustusest *The Great Fire* 9. klassi õpikus) lühikokkuvõtete tegemist klassis. Kui vajalikud tekstid on õpitud, kirjutatakse nende põhjal diktaat klassitahvlile ja vihikuisse. Kirjutatud teksti loetakse klassis veel kord, parandatakse vead, kui neid esineb, ning õpilased õpivad seda jutustama. Nii saab õpetaja panna õpilasi kõiki vajalikke sõnu õppima, nad omandavad korrektseid keeleharjumusi ning vilumuse ka ise lühikokkuvõtete teha.

Huvitav moodus tekstidest lühikokkuvõtete tegemise harjutamiseks on järgmine. Õpetaja dikteerib õpikastele sõnu ja fraseoloogilisi väljendeid samas järjestuses, nagu need esinesid õpitud tekstideski. Õpilased, meenutades õpitud tekstide sisu, hakkavad antud märksõnade põhjal lühikokkuvõtet koostama. Kellel esimene lause on valmis, tõstab käe. Õpetaja laseb 4—5 õpilasel oma lause ette lugeda. Kuuldud lausetest valitakse parim ja «autor» kirjutab selle tahvlile. Nii kujuneb tahvlile kokkuvõtte tekstist või tekstidest, õpilased harjuvad olulist ebaolulisest eristama ning õpivad lühikokkuvõteteid koostama.

Texte tuleb tingimata ka frontaalselt, kas lühikeste lõikude või isegi lausete kaupa, jutustada lasta. Paljud õpetajad leiavad, et niisugune töövõtte olevat õpilastele raske, nad sattuvat segadusse, kaotavat järje jne. See ei pea paika. Mõned õpetajad kasutavad seda võtet juba pikemat aega heade tulemustega. Õpilastele meeldib nii töötada. Muidugi peavad nad teksti väga hästi tundma ning tunnis äärmiselt tähelepanelikud olema.

Kasulik ja huvitav töövõtte on õpiku palade dramatiseerimine või vähemalt nende ettekandmine osalistega. See on õigupoolest kõige loomulikum vestlusvorm. Mõned võõrkeelte õpikute tekstid ongi antud dialoogidena; neid võiks aga rohkem olla.

Väga kasulik on õpilasi rääkima õpetada piltide järgi. Algastmel, kui tegusõna ajavormide tundmine ja kasutamise oskus on veel väga piiratud, võib vestlus või vabalt pildi järgi jutustamine üsna lihtne ja lühike olla. Juba pärast mõnekuulist inglise keele õpetamist 5. klassis, detsembrikuu algul, kasutas ühe keskkooli õpetaja vestluse aluseks mitmesuguseid pilte. Näidates õpilastele koera pilti, esitas õpetaja selle kohta küsimusi, õpilased vastasid frontaalselt.

Õpetaja: *What is this?*

Õpilane: *It is a dog.*

Õpetaja: *Is the dog black?*

Õpilane: *No, it is not.*

Õpetaja: *Is it white?*

Õpilane: *Yes, it is.*

Õpetaja: *Have you a dog?*

Õpilane: *Yes, I have.*

Õpetaja: *Where is your dog?*

Õpilane: *My dog is at home.*

Teine õpilane ütles mõned laused koera kohta pildil ja oma koera kohta, nii tekkis väike jutustus. *I see a dog. It is a big white dog. It is not my dog. I have a big black dog. My dog is at home.*

Nooremate klasside võorkeelte õpikuis on rohkesti illustratsioone. On loomulik, et õpetajad neid ka jutustamisoskuse arendamisel ära kasutavad — ja mitte ainult neid illustratsioone, mis on seoses mõne harjutuse või tekstiga, vaid kõiki. Paljud õpetajad kasutavad võorkeele tundides pilte, mis koolis on olemas õpilaste kõne arendamiseks vene või emakeele tundides. Kahjuks võorkeelte jaoks selliseid pilte trükitud ei ole. Vajadus niisuguste piltide järele on aga väga suur. Õpetajad ei leia sageli sobivaid pilte ning nii jääb see tööloik sööti, eriti vanemates klassides. See ilmnes ka 1960. a. detsembris võorkeele kõnekeelealasel vabariiklikul konkursil. Nii mõnigi õpilane, kelle sõnavara oli rikkalik, takerdus ja eksis pildilt jutustamisel, kui oli vaja kasutada väljendeid nagu: esiplaanil vasakus nurgas, tagaplaanil, kauguses, paremal, pildi keskel jne. On ilmne, et pildi järgi jutustamisele tuleb senisest palju rohkem tähelepanu pöörata. See arendab õpilaste praktilist keeleoskust ja iseseisvat mõtlemist, sest vanemate klasside õpilased ei piirdu ju ainult pildi kirjeldamisega, vaid annavad edasi pildil kujutatut loogilises seoses, püüavad mõtestada ja iseloomustada seda, mida nad näevad.

Ja lõpuks, väga häid võimalusi õpilaste kõnekeele arendamiseks on klassivälises töös. Võorkeelte ring, seinaleht, võorkeelte õhtud, mitmesugused koolisisesed ja koolidevahelised konkursid äratavad õpilastes võorkeelte vastu huvi ning on suureks stiimuliks just kõnekeele arendamisel. Klassiväliseid tööd saab edukalt teha ka väiksemates koolides ning kitsastes ruumides. Elavaks näiteks sellest on klassivälise töö inglise keele alal Maardu keskkoolis. Siin ilmub regulaarselt ingliskeelne seinaleht, mida toimetavad kõik klassid kordamööda (5.—11.). Inglise keele ringi koosolekud toimuvad vähemalt üks kord kuus. Igal aastal organiseeritakse vähemalt üks võorkeelte õhtu ulatusliku ja huvitava kavaga, viktoriinide ja mängudega. Õhtu toimub algusest kuni lõpuni võorkeeles; peosaaligi pääsevad ainult need, kes uksele midagi võorkeeles ütlevad — olgu see siis paar rida luuletusest, tsitaat mõnest proosateosest või ka ainult võorkeelne tervitus. Kooli ruumid on väga kitsad, majas töötab keskkool kahes vahetuses ja õhtuti veel töölisnoorte kool. Hea tahtmise ja suure huviga on aga inglise keele õpetaja väga palju suutnud ära teha. Tähtsaim on see, et enamik õpilasi selles koolis õpivad huvi ja hoolega võorkeelt, sest neid rõõmustab edu, mis nad on saavutanud — olla suutelised võorkeelt mõistma ja ise võorkeeles kõnelema.

Klassivälise töö huvitavaid vorme võorkeele alal konkursid. Konkurss on n.-õ. vaimne spordivõistlus, mille iseloomustavateks joonteks on pikk ning pidev treening ja tugev võistluspinge. 1960. a. detsembris toimus Tallinnas esimene vabariiklik võorkeelte kõnekeelealane konkurs: See oli lõppvooruks koolisestele ja rajoonide- ning linnadevahelistele konkurssidele. Lõppvoorust võtsid osa kohalikel konkurssidel parimaiks osutanud 10. ja 11. klassi õpilased, arvult umbes 70 (pooled nendest inglise ja pooled saksa keele alal). Konkurss pidi näitama õpilaste võimeid ja oskusi kõnekeele alal. Igal võistlejal tuli kirjeldada pilti, mida ta konkursil esmakordselt nägi. Ettevalmistamiseks anti 2—3 minutit. Kui õpilane oli jutustamise pildi järgi lõpetanud, esitati talle küsimusi mõnel teemal, nagu «Minu kodu», «Sisseoste tegemas», «Minu sõbrad», «Minu päev» jm. Küsimused olid niisugused, mis nõudsid veidi pikemat vastust. Lõpuks esitas iga võistleja peast mõne luuletuse või proosalõigu. Selle põhjal oli võimalik otsustada õpilase häälendamise, intonatsiooni ja ettekande ilmekuse üle. Konkursi tulemused olid üsna rõõmustavad. Enamik võistlejaist rääkis pildi põhjal voolavalt ja loogiliselt, kõik vastasid küsimustele kiiresti ja põhjalikult ning rõõm oli kuulata õpilaste esituses ilmekalt ja

hoolika hääldamisega ettekantavat luuletust või proosapala. Konkursi võitjateks tulid õpilased, kes kõige püsivamalt ja järjekindlamalt olid töötanud, klassivälisest tööst osa võtnud ning võõrkeelset kirjandust lugenud. Nende hulgas olid mitmed 10. klassi õpilased, rohkem kui pealinlasi oli nende hulgas rajoonide ning väiksemate linnade keskkoolide õpilasi.

1962/63. õppeaastal toimub teine vabariiklik konkurss. Ettevalmistusi selleks tehakse pidevalt igas võõrkeele tunnis ning iga klassivälise ürituse näol — muud treeningut konkursiks ju ei ole kui võõrkeele kõnelemine ja veel kord kõnelemine.

Mõista võõrkeelset kõnet ning ise osata võõrkeelt kõnelda — see on võõrkeelte õppimise eesmärk tänapäeva nõukogude koolis. Meie noortele on antud soodsad võimalused võõrkeelte õppimiseks keskkoolis. Iga õpetaja kohus on teha kõik selleks, et tema õpilased tõesti omandaksid praktilise võõrkeele oskuse.

## ESTEETILINE KASVATUS ALGKLASSIDES ILUKIRJANDUSE KAUDU

E. HIESALU,

*Esti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektori  
noorem teaduslik töötaja*

Lasteraamat ei ole lihtsalt lõbus ajaviide, vaid ka oluline kasvatusvahend. See annab väikesele lugejale uusi teadmisi, näitab talle inimeste tööd ja hingelist ilu, pakub rikkalikku materjali mõtisklusteks. Raamatu positiivsete kujude najal kasvab noor inimene.

Ilukirjanduslik teos on kunstiteos, tema tunnetuslik ja kasvatuslik jõud peitub kunstilistes kujudes, millel on teatud kindel esteetiline suunitus.

Õpilaste esteetiline kasvatus algkoolis toimub elava kunstilise sõna kaudu väikeste, lihtsate, kuid eredate ja piltlike jutustuste, muinasjuttude ja luuletuste õppimise ning ilmeka lugemise harjutamise teel. Eriti armsad on lastele muinasjutud, mis toidavad nende fantaasiat, pakuvad sügavaid esteetilisi ja eetilisi elamusi. Samuti sobivad noorema kooliea lastele jutustused loomadest, laste elust, luuletused ja üksikud palad kirjanduse klassikast. Õpetaja abiga leiab laps nendest paladest ilusat ja head, õpib tähelepanelikult süvenema lugemispala üksikasjadesse. Lapsi tuleb õpetada ka teose kunstilist väärtust hindama (kuivõrd see nende eas on võimalik). Peame nende tähelepanu juhtima teose keelele, sellele, kui ilusasti ja piltlikult jutustab kirjanik loodusest, elust ja tööst, kui erinevalt räägivad tema kangelased.

Et õpilased paremini tunnetaksid kunstilise sõna jõudu ja ilu, peab neil olema võimalus kuulata head lugemist. Seepärast on väga tähtis, et õpetaja oskaks ilmekalt lugeda, et ta sageli lastele loeks ning et ta oskaks ladusalt ja kunstipäraselt jutustada.

Ka õpilasi tuleb õpetada ilmekalt lugema juba lugema õpetamise esimestest sammudest peale ja arendada seda oskust kogu edaspidise töö kestel.

Püüame siin näidata võimalusi laste esteetiliseks kasvatamiseks ilukirjanduse kaudu.

Paralleelselt lugemisoskuse arendamisega on õpetaja ülesandeks kasvatada lastes oskust mõista, kujutleda ja hinnata seda, millest räägitakse tekstis, ja oskust valjusti lugemise kaudu pala mõtet õigesti edasi anda. Selleks on vaja ilmekat lugemist. Ilmekale lugemisele peab õpetaja niisiis rõhku panema esimestest lugemistundidest alates.

Lugemise ilmekus eeldab elamust. Üksikud laused ja seotud tekstid aabitsa alguses räägivad üksikutest isoleeritud faktidest: «Laili, laula laulu!», «Onul on õunu», «Meil on lilli. Emal ei ole lilli. Anname lilli emale!».

Et need tekstid on ainult kitsa õpetusliku eesmärgiga, siis ei kutsu need õpilastes esile ka esteetilist suhtumist neisse. Kirjeldava materjali ja tõelise sündmustiku puudu-

mine takistab faktide emotsionaalset tajumist ja hindamist. Kahjuks ei aita alati ka teksti illustreerivad pildikesed aabitsas.

Selleks et lapsed saaksid emotsionaalselt hinnata fakte, millest räägitakse üksikutes lausetes, ja selle põhjal neid ilmekalt lugeda, tuleks samas välja mõelda mingi väike sündmus, kuhu kuuluks ka fakt, millest loetavas lauses on juttu. Kontekstis omandab see lause konkreetse tähenduse ning kutsub esile emotsionaalse suhtumise ja vastava hinnangu.

Suure väärtusega on õppejutt, kui see on lihtne, lastele lähedane ja konkreetne. Jutu tegelastele, lastele, antagu tingimata kindlad nimed. Õppejutu koostamisel võib õpetaja kasutada aabitsa pilti või leida mingi sobiva teema, mõistatuse, rahvasõna või lühiluuletuse.

Näiteks selleks, et õpilased ilmekalt loeksid lauset «Loe, Leo!» (aabitsas lk. 22), peavad nad teataval viisil neid sõnu hindama. On vaja selgitada, kes on Leo, kus ta viibib, miks ja mida ta loeb, kes temaga räägib jne. Analüüsitakse kõigepealt aabitsas olevat pilti ja leitakse, et sellel on kujutatud lapsi peitust mängimas. Leo kord on lugeda ja teised hüüavad seda talle. Õpetaja teeb õpilastele ettepaneku lugeda antud lauset nii, nagu hüüaksid lapsed. Sellesama lause ladumisel liikuva aabitsa abil ja lugemisel võib aga õpetaja sellele anda uue varjundi, kasutades teist õppejuttu. Õpetaja räägib, et Leo on väike poiss ega käi veel koolis. Kui ta õde Malle õppis koolis lugema, tekkis ka Leol selle vastu huvi. Ta võttis aabitsa ja hakkas hoolega tähti uurima. Seda märkas ema, kes tuli parajasti tuppa. Nüüd ütleski ema: «Loe, Leo!».

Õpetaja küsib õpilastelt, kas ema on rõõmus, et Leo loeb. Kõik jaatavad üksmeelselt. Leost on nendel nüüd konkreetne kujutus. Õpetaja laseb seejärel lugeda lauset nii, nagu räägiks ema: hellalt, Leod kiites.

Lõpuks loetakse lauset «Loe, Leo!» nii, nagu hüüdsid lapsed, ja nii, nagu ütles ema. See on väga kasulik ilmeka lugemise harjutamiseks.

Selline tööviis on sobiv ka lugema õpetamisel. Seoseta laused ei stimuleeri lugemist. Lapsed loevad neid ainult käsu peale, kohusetunde pärast. Kui aga lause on saanud tähenduse ja on põimitud väikesse jutukesse, loevad lapsed seda huvi ja rõõmuga.

Seotud tekstide lugemisel peab õpetaja omapoolse elava jutukesega täiendama raamatute teksti. Kasutades seda nagu sündmustiku skeemi, lisab ta omalt poolt kirjeldavat materjali, mis elustab fakte, muudab need piltlikumaks ja erutavamaks.

Eriti emotsionaalselt suhtuvad lapsed faktidesse, mis puudutavad nende moraalseid tundeid. Seda peab õpetaja õppejutu koostamisel arvestama.

Üksikute lausete lahtimõtestamiseks ja järgnevaks ilmekaks lugemiseks võib kasutada ka pilti. Näiteks toob 1. klassi õpetaja klassi pildi «Lapsed lasteaias», mida ühiselt vaadeldakse ja arutletakse. Õpetaja küsimusele vastates selgitab üks õpilane, et poiss pildil sirutab nutvale tütarlapsele palli, et teda lohutada, lõbustada. Teine lisab, et kõrvalseisev tüdruk on peatanud jalgratta ja vaatleb nutjat: tal on tüdrukust kahju.

Sellised selgitused tekitavad klassis elevuse. Õpilased oletavad, et nuttev tütarlaps on arvatavasti esimest korda lasteaias ega ole veel jõudnud sellega harjuda. Lapsed tuletavad meelde, kuidas nad ise esimest korda lasteaeda läksid, vaatlevad pildil kujutatud mänguasju, räägivad, millised neist olid ka nende lasteaias, ning teevad kokkuvõtte, et lasteaias on väga tore ja lõbus.

Kuulanud ära õpilaste vastused, ütleb õpetaja, et pildil kujutatud poiss ja tüdruk on lasteaias juba harjunud. Neil on käes mänguasjad, nad mängivad. Aga väike, esmakordselt lasteaeda tulnud tüdruk isegi ei vaata mänguasjade poole, seisab nende poole seljaga, on katnud näo kätega ja nutab. Ta on esimest korda ilma emata jäänud tundmatusse kohta. Ta kardab, et ema ei tule üldse tagasi.

Lapsed naeratavad. Neile teeb veidi nalja väikese tüdruku naiivsus, kuid nad tunnevad talle siiralt kaasa.

Selle pildi sisu mõistmine aitab lastel emotsionaalselt tajuda ja ilmekalt lugeda ka õpetaja poolt loetud teksti:

«Malle on väike. Ema läks ära. Malle nutab uu-uu-uu!»

Lühikeste reaalineliste jutustuste ja ilukirjandusiike palade lugemisel ei saa enam kasutada teksti meelevaldset seletamist, vaid tuleb juba rangelt arvestada jutustuse peaideed ja kunstilisi kujusid, lähtuda autori kirjeldustest, tema suhtumisest faktidesse ja sündmustesse.

Õpetajad kasutavad lugemiku kirjanduslikke palasid tihti ühekülgsest, vaadeldes neid ainult tunnetuslikust küljest ja ignoreerides kunstilist. Nii määrab õpetaja küll kindlaks, milliseid teadmisi peavad õpilased jutustusest saama, kuid ei mõtle selle üle, milliseid mõtteid ja tundeid peab see teos õpilastes esile kutsuma. Vahel kasutatakse kirjandus-pala ainult moraaliõpetuseks ja unustatakse, et emotsionaalselt tajutud kunstilised kujud avaldavad lastele sügavat moraalset mõju kui didaktiline vestlus.

Kirjandusliku pala ilmekaks lugemiseks on vaja, et õpilased mõistaksid eelkõige selle peaideed, mis läbib ja ühendab üksikuid fakte. See peamõte peab neile avanema pala esitamisele järgnevas vestluses. Vestlusest kokkuvõtet tehes selgitab õpetaja, mida on lugemisel vaja edasi anda vastavalt jutustuse peaideele.

Seejärel alustatakse ilmeka lugemise õpetamist. Õpilased loevad teksti, silmas pidades teose peamist mõtet. Lugemise käigus selgitab õpetaja ka iga üksiku lause mõtte ning püüab saavutada selle õiget edasiandmist lugemisel. Sellega aitab ta lastel mõista ja kujutleda autori loodud piltide detaile (kangelaste käitumise üksikasjad, looduspildid jne.). Detailide mõistmine aga süvendab tekstist arusaamist ja tajumise emotsionaalsust. Pealegi ei väsita selline töö õpilasi, sest see vaheldub huvitava tegevusega — lugemise-ga. Ilma sellise vaheldumiseta võib üksikasjaline analüüs õpilasi tüüdata, hävitada emotsionaalsuse ja nüristada esimest vahetut muljet loetust. Sel juhul pole õpetaja tööst mingit kasu.

Lapsed armastavad luuletusi. Neile on luule väga kohane peamiselt rütmi ja riimi tõttu, mis avaldavad lapsele esteetilist mõju juba kõige varasemas eas. Lapsed kuulavad suure andumusega selliseid lihtsaid lüürilisi luuletusi, nagu Juhan Liivi «Lumehebeke», «Talvine tihane», «Kullerkupp», K. E. Söödi «Jälle kevad», «Maga, memme marjuke» jt.

Eesti rahvaluule sisaldab rikkalikult lastele kohaseid rahvalaule, mõistatusi, vana-sõnu, muinasjutte ja lühikesi naljapalu. Naudinguga kuulavad nad palasid kogust «Üle õue õunapuu». Meie rahvaluulele omane algriim ja kordus meeldivad lastele eriti. Esteetilise naudinguga kordavad nad kaunikõlalisi rahvaluuleväljendeid või kauneid värse «Kalevipoja» lugudest.

Lapsed armastavad õppida pähe luuletusi, mis neile meeldivad, ja seda tuleb ergutada. Nii koguneb lastel pikkamööda heade luuletuste ja proosakatkendite tagavara, mis on neile eeskujuks oma mõtete väljendamisel.

Nii luuletuste kui ka proosapalade käsitlemisel tuleb laste tähelepanu pöörata ka pala kunstilistele väärtustele, neile kujutamisevahendele, mida autor on kasutanud selleks, et oma mõtteid paremini edasi anda ja lugejas eredaid kujutlusi ning tugevaid elamusi esile kutsuda.

Algklassides, eriti 1.—2. klassis, ei saa rääkida veel teose kunstiliste väärtuste teadlikust mõistmisest. Õpetaja juhatusel võivad 1. klassi lapsed mõista teose ideed, emotsionaalselt tajuda kunstilisi kujusid, kuid nad ei suuda veel teadlikult hinnata kirjaniku meisterlikkust.

Vastates õpetaja küsimustele, mille poolest pala neile meeldis, nimetavad lapsed üksikuid, neid kõige rohkem erutanud fakte. Tavaliselt alustavad nad oma vastust sõnaga «kuidas». Näiteks. Kui õpetaja 1. klassis küsib, miks meeldis jutustus «Päikesekiired», räägivad lapsed:

«Mulle meeldis, kuidas lõoke ärkas, kõrgele, kõrgele lendas ja laulis.»

«Mulle meeldis, kuidas jänes rõõmustas ja kâpaga silmi pühkis.»

«Meeldis, kuidas mesilane välja ronis, tiibu sirutas ja sumises: summ-summ!»

Vastustest näeme, et lapsed saavad hästi aru, millest tekstis räägitakse, ja suhtuvad emotsionaalselt mitte ainult sellesse, mis on kujutatud, vaid ka sellesse, kuidas on kujutatud. Kuid sõnades oma hinnangut kujutusviisi kohta väljendada nad veel ei oska. Ja seda ei ole esimestes klassides vajagi. Tuleb rahulduda sellega, et lapsed tunnetavad, kuidas autor nähtust on kujutanud, ja et neile see kujutamisiis meeldib.

Elementaarse hinnangu kirjaniku kujutamisiisile annab algul õpetaja ise, õpetades seega lapsi hindama kirjandusteost mitte ainult sisu, vaid ka vormi seisukohalt. Näiteks lugedes 1. klassis K. Ušinski jutustust «Igal asjal oma koht», ergutab õpetaja ühest küljest lapsi kohut mõistma lohaka tüdruku üle, kes igal hommikul kooli hilineb, teisest küljest aga juhib tähelepanu sellele, kui hästi ja ilmekalt on autor lohakaid välja naernud.

Palade ilmekal lugemisel püüab õpetaja pikkamööda õpetada lapsi hindama ilukirjandusliku pala keele iseärasusi, juhib õpilaste tähelepanu üksikute epiteetide, võrdluste ja metafooride ilmekusele ning tabavusele, õpetab märkama poeetiliste looduskirjelduste, lüüriliste kõrvalepõigete ja riimi ilu.

Mitmesuguste lugemispalade õppimise kaudu areneb õpilastel oskus eristada ka mõningaid kunstiteose vorme: jutustus, luuletus, valm, muinasjutt.

Iga päev õpivad lapsed koolis uusi sõnu. Õpetaja peab aitama lastel mitte ainult omandada nende tähendust, vaid ka selgitama, kas autor on antud sõna kasutanud otsustavalt.

Nii selgitatakse väljendit «...aed on värskel, roheline». Õpetaja küsimustele vastates nimetavad õpilased puhkenud lehekeste õrna värvi, õhu värskest, toomingate ja veel kuivamata maa värsket, kevadist lõhna. Nii saab sõna «värskel» tähendus luuletuses õpilastele selgeks.

Niisugune töö õpetab lapsi tähelepanelikult suhtuma sõnadesse, tunnetama nende täpsust ja ilmekust.

Järgnevates klassides oskavad õpilased juba iseseisvalt leida neile meeldivaid sõnu ja väljendeid, mis omakorda suurendab loetava emotsionaalsust.

Süsteemaatilise töö tulemusena kasvab õpilastel koos üldise arenguga ka oskus kirjaniku kujutamisiisi esteetiliselt hinnata. Nii oli see näiteks 3. klassis, kui käsitlesime jutustust «Pime moosekant», millele kõik lapsed sügavalt kaasa elasid, eriti lõpul. Kui küsisin, miks just lõpp neile väga meeldis, siis vastasid mitu õpilast: «Sellepärast, et kirjanik on nii ilusasti kujutanud, kuidas küla laulis, kuidas kased kohisesid ja Janko viimast korda kuulas muusikat, mida ta nii väga armastas.»

Süsteemaatiline tähelepanu juhtimine keele ilule arendab õpilaste keelt ja piltlikku väljendusoskust.

Pärast huvitava pala või raamatu läbilugemist tekib lapsel loomulikult soov loetu üle kõnelda, oma mõtteid avaldada. Sageli tahaksid lapsed oma mõtteid ka kirja panna. Seda soovi peab õpetaja toetama. Ta võib õpetada lapsi päevikut pidama ja oma muljeid üles kirjutama.

Mõned õpetajad lasevad õpilastel teha sissekandeid lugemisvihikuisse kõigi klassis loetud palade kohta. Sinna kirjutatakse lugemispala nimetus, teema, koht, aeg ja tegelesed ning kava. Lõpuks valib iga õpilane oma maitse kohaselt palast talle meeldivaid väljendeid, mis kirjutatakse vihikusse. Nii loeme ühe Viljandi 2. seitsmeklassilise kooli 3. klassi õpilase vihikust: «Isegi raagus kased, lepad, pajud ja pihlakad oiid kaetud härmatiseaga nagu hõbedast udusulgedega... Kauge kuu kallas kõik üle oma väriseva säätendava valgusega...» («Hallkael»), «Nagu klaaspärleid, suuri ja selgeid, puistab pilvepõu esimesi plisku... Tilgad langevad niisuguse hooga, et nad maast üles kargavad, ja paistab, nagu oleks maa kristallnaelu täis lõõdud... (E. Sârgava-Peterson, «Suvevihm»).



Mida vanemad on lapsed, seda täielikum peab olema ka päeviku vorm. Järk-järgult tuleb neid õpetada väljendama päevikus ka oma isiklikku suhtumist loetusse, andma oma hinnangut.

Meie, õpetajad, peame aitama lastel näha teoses kujutatud elu, sellele kaasa elada, mõista; peame lugemisel selgitama üksikute faktide ning kogu teose mõtet. Kunstilisi kujusid emotsionaalselt tajudes õpivad lapsed tundma rahuldust mitte ainult sellest, mida kirjanik on kujutanud, vaid ka sellest, kuidas ta on kujutanud.

Ilukirjanduse kaudu kasvatusel on tähtsal kohal laste omalooming. Püüdes oma mõtteid kirjanduslikult väljendada õpib laps kõige paremini mõistma ja hindama ilukirjanduse omapära ning väärtust.

Omaloomingu harrastamisele aitab suurel määral kaasa muidugi mitmekülgne töö klassis. Sellest üksi aga ei piisa. Õpetaja peab pidevalt suunama ka õpilaste iseseisvaid kirjanduslikke katsetusi. Kooli seinalehtedes, õpilaste albumeis ja päevikuis on võimalik avaldada laste loomingut. Pedagoogid peavad taotlema iga jutu, kirjutuse, luuletuse jne. kõrget taset.

Laps ei leia alati toetust oma kirjanduslikele katsetustele. On veel küllalt õpetajaid, kes suhtuvad sellesse ükskõikselt ja üleolevalt. Mõned arvavad ekslikult, et kirjanduslik harrastus on ainult andekate laste asi. Ometi on igal lapsel teatavaid muljeid, tähelepanekuid, isiklike elamusi, mida ta soovib kirja panna. Õpetaja kohus on õpetada kõigest sellest loogiliselt ja hästi jutustama. Seda tööd tuleb teha kõigi õpilastega.

Kirjanduslikud katsetused nõuavad: 1) oskust lahtiste silmadega jälgida elu ja mõista selles peamist; 2) oskust õigesti ja ilmekalt väljendada oma muljeid ja tundeid luuletuste, valmide, jutustuste, olukirjelduste, päevikute jne. vormis.

Õpilaste kirjanduslike võimete arendamine toimub küll peamiselt 5.—11. klassis, kuid esimesed katsetused algklassides on sellele väga heaks ettevalmistuseks.

Üheks raskemaks küsimuseks on lastele see, millest kirjutada. Tuleb selgitada neile lihtsat tõde, et kirjutada võib ainult sellest, mida hästi teatakse ja mõistetakse. Ainult see annab võimaluse jutustada palju (eriti isiklikest elamustest), kergesti ja lihtsalt.

Lastele tuleks õpetada ka seda, kuidas suurest hulgast mõtetest ja kujudest valida üks, seejärel leida sõnad selle väljendamiseks, jätta need meelde ja otsida neile koht, jätta kirjutatu meelde, et mitte korrata, et mitte midagi vahele jätta, vaid osata siduda järgnev eelmisega. See nõuab õpetajalt mitte ainult peenetundlikkust, vaid ka head ettevalmistust. Kui aga õpetajal endal tuleb teadmistest puudu, võiks ta pöörduda kooli kirjandusõpetaja poole, kes kindlasti oma abi ei keela.

Et arendada laste keeleoskust ja kujutlusvõimet, on huvitav lasta neil kollektiivselt kirjutada jutukehi kõige mitmekesisematel teemadel. Üks laps mõtleb alguse, teine jätkab. Kasulik on lasta koostada lühikesi jutukehi antud teemal üheaegselt mitmel lapsel ja arutada need läbi. See annab lastele võimaluse ise oma võimetes veenduda.

Näiteks kolmel lapsel — Jüril, Antsul ja Ullel — lasti kirjutada teemal «Imeväärne raamat». Tarvis oli jutustada, missugune see raamat on ja miks ta on imeväärne.

Jüri: «Ma hoidsin käes raamatut «Hiina muinasjutud». Selles on 175 lehekülge. Ta on väga ilusasti välja antud, piltidega. See on imeväärne raamat.»

Ants: «Ma hoidsin käes raamatut — ülesannete kogu. Selles on 648 lehekülge ja kõik ülesanded on antud juhenditega, kuidas neid lahendada. See on imeväärne raamat.»

Ulle: «Ma hoidsin käes raamatut. See oli imeväärne raamat. Tema leheküljed avanesid ja raamatust lendasid välja elavad jutustused. Tulid välja eided, taadid, metsloomad, linnud, lilled ja kõik jutustasid endast, oma elust. See oli väga huvitav ja ma isegi ei mäleta, kui palju oli raamatus lehekülgi.»

Arvustades neid kirjutusi ütlesid lapsed, et Jüri raamat on harilik; selliseid ülesannete kogusid, nagu Ants kirjeldas, pole olemas muinasjuttudeski; aga Ulle jutustus on kõige huvitavam, ere ja piltlik. Tema raamat on tõepoolest imeväärne.

Jutukeste, kollektiivsete kirjandite jne. kirjutamine arendab laste fantaasiat ning tõstab huvi kirjandusliku loomingu vastu.

Õpetaja peab tõsist tähelepanu pöörama õpilaste klassivälisele lugemisele. Klassi- ja koolivälises töös raamatuga lahendatakse samu kasvatuslikke ülesandeid mis selgitava lugemise tundideski. Klassivälises töös kinnistab õpetaja esteetilise kasvatusaluseid, mis on rajatud lugemistundides, sisendab õpilastele püsivat huvi lugemise vastu, õpetab raamatut armastama, leidma selles ilu ja võrdlema seda kauniga ümbritsevas elus. Ilukirjandusest leiavad lapsed palju häid eeskujusid.

Klassivälise lugemise puhul peame valvama, et lapsed ei loeks jutte, mis on määratud hoopis vanemale eale, sest see kasvatab lastes väga halva harjumuse lugeda pealiskaudselt. Kui algkooliõpilased loevad selliseid mahult suuri ja sisult raskeid teoseid, nagu A. H. Tammsaare «Tõde ja õigus», L. Tolstoi «Sõda ja rahu», kui nad asuvad nende juurde enneaegselt, siis nad mitte ei loe, vaid ainult lehitsevad need raamatud läbi. Neid raamatuid nad hiljem uuesti lugeda ei taha, sest nad mäletavad neid teoseid väga pikkadena ja igavatena.

Suure tähtsusega esteetilises kasvatuses on kirjanduslikud mängud ja ülesanded oktoobrilaste koondustel, raamatute arutelud pioneerirühmades ja muud klassivälise kirjandusliku töö vormid. Kõik see kasvatab huvi ja armastust raamatu kui kaunite elamuste allika vastu.

## MUUSIKALISE KASVATUSE AKTUAALSEMAID PROBLEEME ÜLDHARIDUSLIKUS KOOLIS

E. PATS

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm on kõikidele Nõukogude rahvastele majakaks, mis oma heleda kiirgusega valgustab teed kommunismi. Seoses partei programmiga on üles kerkinud märksa nõudlikum suhtumine töösse. Sellest tulenevad vastutusrikkad ülesanded ka meile, pädagoogidele. Lasub ju suurel määral just meie õlgadel uue inimese, kommunismiehitaja kasvatamine, mis programmis ongi tähtsal kohal.

Käsitledes muusikalist kasvatust ükskõik millisel kujul või millise õppeasutuse seisukohast, ei tohi hetkekski unustada, et nõukogulikus esteetilises kasvatuses on muusikal samad funktsioonid, mis teistelgi kunstialadel, s. t. ta on tähtsaks relvaks ühiskondlikus võitluses. Noorsoo muusikaline kasvatus ei tohi piirduda «muusikaga muusika pärast», vaid see peab olema aktiivseks vahendiks noorsoo kommunistliku maailmavaate kujundamisel. Mida huvitavamalt ja kaasakiskuvamalt on muusikaalane töö koolis korraldatud, seda paremini aitab see jõuda eesmärgile.

Meie koolireformi üheks ülesandeks on õpilasi ette valmistada ühiskondlikult kasulikule tegevusele juba algastmest peale. Seda ei tohi arvestamata jätta ka muusikalises kasvatuses, mis otstarbekalt korraldatuna nii vastava laulumaterjali kui ka noorte silmaringi laiendavate vaatluste ja heliteoste analüüsi kaudu selleks soodsaid võimalusi pakub.

Töeliste kasvatajatena peaksime kõigepealt hoolitsema, et suudaksime edasitõttavate ajanõuetega kaasa sammuda. See on eelduseks meie kätte usaldatud noorte tulemusrikkal kasvatamisel.

Meie üldharidusliku kooli muusikaõpetajate peres on tublisid õpetajaid, kes teevad muusikaalast kasvatustööd suure innu ja järjekindlusega. Kuid avameelne olles ei või märkimata jätta, et on neidki, kelle töö kulgeb rahuliku olesklemise, juhuslikkuse, asja-

tundmatuse ja minnalaskmise tähe all. Niisugusest suhtumisest tuleks otsustavalt üle saada ja muusikalise kasvatus juurde asuda täie energia, sihiteadlikkuse ja vastutustundega.

Selleks vajame õpetajate pideva enesetäiendamise kõrval ka kogu jõu ja oskuse suunamist noore kvalifitseeritud kaadri ettevalmistamiseks sellistes õppeasutustes, nagu Pedagoogiline Instituut, Konservatoorium, muusikakoolid ja pedagoogilised koolid.

Praegu on meie vabariigis muusikaõpetajate ettevalmistamise suurimaks sepikojaks E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut, kes igal aastal annab üldhariduslike koolide algklassidele ümmarguselt 100 õpetajat ja keskkoolidele 25 muusikaõpetajat. Siinjuures ei ole arvestatud kaugõpet, mis lähemal aastail hakkab andma algklasside õpetajaid, kes on saanud ettevalmistuse ka muusikalise kasvatus metoodikas. On ülim aeg kõigis neis õppeasutustes muusikalise kasvatus alal nõudlikkust tõsta.

Ka õppeprogrammid muusikalise kasvatus osas vajaksid veelkordset läbivaatamist, lihtsustamist ja jõukohasemaks muutmist (eriti keskkooli vanemate klasside osas), sest need tunduvad mõningal määral ülekoormatuina, mistõttu käsitlus kipub sageli muutuma teoretiseerivaks aine läbiratsutamiseks või tõttavaks laulude läbilaulmiseks, muusikaline kasvatus aga jääb tagaplaanile. Nüüd, kus õppeprogrammi projekti järgi on töötatud juba mõnda aega ja on kogetud selle otstarbekust või ebaotstarbekust, oleks aeg kindlamate ettepanekutega esineda. On ju hästi koostatud õppeprogrammid eduka töö aluseks.

Ka koolilaulikutest tuleks kõrvaldada ilmnenu puudused. Oleks vaja kindlamad seisukohad võtta, millised laulud on üleaurused, millised tingimata peaksid laulikusse jääma, millised võiksid jääda, millisest temaatikast on veel puudu jne. Eriti vajaksid uuendamist 1. ja 2. klassi laulikud, milles praegu on vajaka lapsepärasusest, piltlikkusest ning näitlikkusest. Ka keskkoolile, eriti vanematele klassidele, vajaksime märksa rohkem lihtsat, spetsiaalselt noorsoole kohandatud kolmehäälsel lauluvara, arvestades eriti mutatsiooniealiste poiste piiratud häälelisi võimeid. Samuti vajab keskkool muusikaõpikut, mis sisaldaks lühiülevaate muusikakultuuri arenemisest ühiskondliku elu arengu taustal ning materjali muusikaalaste teadmiste ja oskuste kinnistamiseks.

Muusikalisele kasvatusel ettenähtud õppetundide tagasihoidlik arv nõuab aja kõige kokkuhoidlikumat ja otstarbekamat kasutamist. Seepärast vajaksime laulikute kõrval ka laulmisõpetuse töövihikut.

Õpetajatele tuleks välja anda jõukohaseid muusika käsiraamatuid ühes vajalike metoodiliste annotatsioonidega. Laulikute juurde vajaksime aga õpetajate jaoks jõukohast klaverisaatepartiiide kogu.

Tuleks mõelda, kuidas abistada neid algklasside õpetajaid, kes oskavad pillimängu ebapiisavalt.

Väikelastele ja nende vanematele tuleks püüda välja anda lastepäraseid muusikaalaseid pildiraamatuid (ühes piltrootidega).

Koolireform võimaldab suuremat rõhku panna muusikaringidele, pillimängu õpetamisele, lektooriumidele ja üldse rohkem arendada noorte muusikalist isetegevust. Paljudes koolides loodud muusikaklassid toovad kooli ellu rohkesti värskust ja uut muusikaindu. Tuleks vaid jälgida, et need oleksid kõikjal otstarbekalt organiseeritud, kvalifitseeritud õppejõududega komplekteeritud ja et õppetöö kulgeks neis ajanõuete kohaselt.

Kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni osatähtsus ja autoriteet on aasta-aastalt aina suurenenud. See peaks võimaldama neil organisatsioonidel ka aktiivsemat tegevust muusikalise kasvatus alal, mis on üks kommunistliku kasvatus lüli. Selleks tuleks nende organisatsioonide ja muusikaõpetajate vahel luua senisest tihedam side. Et neis pole veel ära kasutatud kaugeltki kõiki muusikalise tegevuse võimalusi, siis seisab siin muusikapedagoogidel ees lai tegevuspõld.

Oleks vaja, et kõikide muusikaõpetajaid ettevalmistavate õppeasutuste töö koordi-

neeritaks. Praegu töötavad nad rohkem omaette. Vastavad kõrgemad instantsid või juhtivad organid peaksid sellesse suurema selguse tooma.

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut on seoses koolireformi ja partei programmiga muusikalise kasvatusel alal nii mõndagi juba alustanud: 1) on paranenud üliõpilaste erialane ettevalmistus; 2) üliõpilaste pedagoogiline praktika toimub juba 1. kursusest alates, 3. kursusel sooritatakse praktika pioneerilaagrites ja 4. ning 5. kursusel pidev 6—14-nädalane pedagoogiline praktika koolides (kaasa arvatud ka kahe-nädalane praktika maakoolides); 3) on tugevnenud muusika kateedri side koolidega; 4) on püütud üliõpilasi rohkem iseseisvale tööle suunata; 5) on tugevdatud muusikalise õppetöö teaduslik-teoreetilist ja rakenduslikku taset ning aktiveeritud teaduslikku uurimistööd.

Praegu on muusika kateedri õppejõududel teoksil rida teaduslikke ja metoodilisi uurimusi. Esile on tõstetud kaks suuremat probleemi: 1) põhjalikult tundma õppida muusikalise kasvatusel olukorda meie üldhariduslikes koolides, et selle alusel vajalikke parandusi teha; 2) läbi töötada tähtsamad muusikalise kasvatusel metoodilised küsimused nii Instituudis kui ka üldhariduslikes koolides.

Esimese probleemi lahendamiseks korraldas Instituudi muusika kateeder mõni aasta tagasi üliõpilaste kaasabil mitmes Tallinna koolis küsitluse õpilaste muusikaalaste teadmiste ja oskuste, samuti nende muusikaliste huvide ja maitse selgitamiseks. See andis huvitavat materjali ja viis sellistele huvitavatele järeldustele, et otsustati samalaladnel küsitlus korraldada vabariiklikus ulatuses. Seda tehti möödunud aastal (kooskõlastatult Haridusministeeriumiga). Küsitleti tuhandeid üldharidusliku kooli õpilasi. Praegu kestab kogutud materjali läbitöötamine, milleks on rakendatud ka hulk üliõpilasi. Muidugi on vastav sektor välja töötanud sellise kollektiivse töö metoodika. Selle töö lõpptulemusena peame saama konkreetse pildi üldharidusliku kooli õpilaste muusikaalastest teadmistest ja oskustest, muusikalistest huvidest ja maitsest, mis võimaldab edaspidi tööd paremini korraldada.

Teistest tähtsamatest metoodilistest töödets tuleks nimetada ulatuslikku metoodilist käsiraamatut «Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis», «Muusikalise kirjaoskuse õpikut ja selle omandamise metoodikat kaugõppe jaoks», käsiraamatuid «Dirigeerimise praktikast» ja «Tööst liitklassidega», «Kooli laulurepertuaari sisulis-muusikalise analüüsi», «Mandoliiniõpikut», «Juhendit kaugõppe üliõpilastele klaverimängu alal», «Ateistliku kasvatusel võimalustest muusikalise kasvatusel töö protsessis» jt.

Need tööd võiksid tõhusat abi pakkuda ka muusikalise kasvatusel alal vajaliku kaadri ettevalmistamisel ja meie paremate muusikaliste traditsioonide säilitamisel ning edasiarendamisel.

Partei programmis antud perspektiivide alusel ei tohiks kaugel olla aeg, millal kõrgema pedagoogilise õppeasutuse juures kutsutakse ellu alaline muusikalise kasvatusel metoodika seminar. Selle ülesandeks oleks tihendada sidet koolide ja kõrgemate pedagoogiliste õppeasutuste vahel ning pakkuda vabariigi muusikaõpetajale autoriteetseid nõuandeid muusikalise kasvatusel alalt. Siin võiksid korraldada süstemaatilisi loengute sarju, mis käsitlevad muusikalise kasvatusel tähtsamaid probleeme; tutvustavad mitmesuguseid muusika õpetamise meetodeid ja suundi ning tõstavad muusikalise kasvatusel eriprobleeme; põhjustavad diskussioone aktuaalsemate probleemide üle; näitavad, kuidas omandatud teadmisi ja oskusi kasutada kasvatuselikeks eesmärkideks; informeerivad asjahuvisi pidevalt nõukogude ja teiste maade muusikapedagoogika saavutustest. Samas oleks mõeldav ka näitlike lahtiste muusikatundide korraldamine nii klassis kui ka koorilaulu alal. Võib-olla peaks selle seminari raamidesse võimaluste piires mahtuma koguni koolide muusikalise kasvatusel töö inspekteerimine ja juhendamine. Näib nii, et muusikalise kasvatusel ebarahuldav tase meie koolides on osalt tingitud ka vähesest kontrollist, mis jätab mulje, nagu ei oleks kõrgemad organid sellest eriti huvitatud. Oleks loomulik, kui Haridusministeeriumil oleks asja-

tundlik, erilise kvalifikatsiooniga inspektor, kes muusikaalast tööd üldhariduslikes koolides pidevalt jälgiks ja vajaduse korral juhendaks ning instrueeriks. See oleks õpetajale abiks ja ühtlasi aitaks koolidel hoida ühtsemat joont. Edaspidi aga peaksime nikaugemale jõudma, et selline spetsiaalne ametlik hooldamine asenduks vastastikuse ühiskondliku abistamisega ning iga õpetaja vastutustundliku tööga.

Haridusministeeriumi hiljutiste andmete järgi on meil praegu vabariigis ca 1100 üldhariduslikku kooli. Neis töötab 387 muusikaõpetajat, kellest 46 on kõrgema eriharidusega, 138 kesk-eriharidusega ja 203 endiste õpetajate seminaride, õpetajate instituudi ja täienduskursuste haridusega. Nagu sellest nähtub, vajame üldhariduslikule koolile veel küllaltki palju kõrgema muusikalise eriharidusega õpetajaid.

Et muusikaõpetajate kvalifikatsioon ja seetõttu ka muusikalise kasvatus kvaliteet jätab praegu soovida, seda näitavad ilmekalt eespool kõnesolnud küsitlus ja sellele lisaks mõningad isiklikud vaatlused. Olgugi et nimetatud küsitluse andmed ei ole veel täies ulatuses läbi töötatud, on võimalik juba esialgselt pilku heita nii koolides tehtavale tublile tööle kui ka kitsaskohtadele.

Positiivsetest joontest üldharidusliku kooli muusikalises kasvatuses tuleks mainida õppeplaanide ja osalt ka õppeprogrammide rahuldavat täitmist, eriti algklassides. Tähelepanekud näitavad, et üldiselt on töö algklassides (eriti 1.—2. klassis) elav: lauldakse sundimatult, eesrindlikumad õpetajad rakendavad rohkesti mängu, et selle kaudu muusikale tugevamat emotsionaalset kõlapinda luua; leidlikumad õpetajad dramatiseerivad laule. Laulude õppimisel tehakse jõukohaseid vaatlusi kuulmise järgi (tugevate ja vaikumate, lühikeste ja pikkade, kõrgemate ja madalamate helide kohta), püütakse takti määrata kuulmise järgi jne. See kõik muudab tegevuse elavaks, vaheldusrikkaks, lapsi huvitavaks ja nende kogemusi rikastavaks. Lapsed võtavad sellest meelevõetavat osa, nad tunnevad selle kaudu oma võimete ja oskuste kasvu ning seesmist rikastumist. Viimaseil aastail tegeldakse juba rohkem ka muusika kuulamisega, kasutades selleks karakterseid lühipalakesi kas õpetaja enda klaveriettekandes, heliplaadilt või magnetofonilt. Vahel kaasneb sellega muusikat iseloomustav seletus, mõnikord küll veel pisut kohmakas, kuid selles avaldub hea tahet muusikat lastele lähemale tuua, neile muusikalisi väljendusvahendeid konkreetsemalt tutvustada.

Töö mudilaskooridega on muutunud aktiivsemaks. Algklasside õpilastest on moodustatud mudilaskoore, kellega töötatakse innukalt. Üldse tuleb algklasside töös märkida teatavat aktiivsuse tõusu.

Positiivseks nähtuseks on ka hiljuti avatud muusikaklassid, mis aitavad kooli muusikalist isetegevust mitmekesistada ja ulatuslikumalt arendada.

Kogu see töö lasub eesrindlike õpetajate õlgadel, kellel on korda läinud oma huvitava, järjekindla ja elava tööga saavutada õpilastega hea kontakt, mis baseerub ühisel muusikaarmastusel ja oma teadmiste ning oskuste rikastamise vajadusel.

Kuid meie kooli muusikalises kasvatuses on ka rida kitsaskohti, millest ei või vaikes mõelduda. Loetlegem esijoones kõige üldisemaid, s. o. kõikides kooliastmetes avalduvaid.

Jätab soovida diferentseeritud lähenemine õpilaste muusikalisele arendamisele, eriti töös vähem arenenutega. Muusikaliselt mahajäänud õpilased jäetakse enamasti enda hooleks, ei võeta vaevaks selgitada nende mahajäämuse põhjusi ega neid individuaalselt abistada. Oleks vajalik, et kõik lauluõpetajad püüaksid senisest soodsamaid võimalusi leida muusikaliselt mahajäänud laste abistamiseks.

Muusikaliselt arenemiselt mahajäämise põhjusi on palju. Esitan neist peamised.

1. Koordinaatsiooni puudumine kuulmis- ja hääleorgani vahel. Õpilane kuuleb küll õigesti, kuid ei suuda kuuludut häälega täpselt edasi anda. Seejuures on ta enda võime tusest teadlik ja see halvab ta tegevust. Tuleb lähtuda õpilase lauldud toonidest, nendega koordinaatsiooni taotleda ja neist edasiarendamise võimalusi leida.

2. Muusikaliste võimete arenematus. Õpilase kodune miljöö ei ole ta muusikalist

arenemist soodustanud. Sellise õpilase aktiivsel rakendamisel muusikalisse tegevusse ärkavad ta senini uinunud muusikalised eeldused pikkamisi ja hakkavad arenema.

3. Kuulmiskujutluste puudumine. Õpilasel on tahe kaasa musitseerida, kuid see ei õnnestu. Teistega koos läheb veel kuidagi, kuid üksi on õpilane abitu, ei pea viisi. Sel puhul ei tohi teda alavääristada ega kannatamatu olla. Just vastuoksaks, tuleb ergutada, kannatlikult ja heatahtlikult abistada ning teistega aina kaasa laulda lasta. Ka tuleb niisugusel õpilasel lasta rohkesti muusikat kuulata ja laulda lihtsaid, eredaid lühimotiive. Pikkamisi tugevnevad kuulmiskujutlused ja see loob laulmisel kindlama tunde.

4. Kuulmise kontrollimise võime puudumine. Mõningate närvifunktsioonide häirete tõttu ei suuda õpilane helikõrgustes õigesti orienteeruda. Tabades õpilase lauldud tooni, tuleb püüda sellest lähtudes astme või paari võrra üles ja alla laulda. Vafe tooni tabamisel tuleb ühtuda õpilase tooniga ja sellest lähtudes taas edasi laulda. Rahulik ja kannatlik töö sel alal aitab mõnikord kuulmise kontrollimise võime õigetesse rööbastesse juhtida.

5. «Mittelaulja» kuulsus. Õpilane kuulub samasse kategooriasse, nagu punktides 1 ja 2 oli mainitud, kuid juba algusest peale on lauluõpetaja kvalifitseerinud ta «mittelauljaks» ja aktiivsest muusikalisest tegevusest välja lülitanud. Tal ei ole oma võimetesse usku. Kui niisugusel õpilasel lastakse rohkesti motiive kuulata, suhtutakse temasse tähelepanelikult ja ergutavalt, hakkab tal pikkamisi tekkima endausaldus; ta hakkab muusikaliselt arenema.

6. Psüühilised takistused. Passiivse iseloomuga, keskpäraste muusikaliste eeldustega õpilast on mõne saamatuse puhul alavääristatud. Ta on kaotanud julguse. Julgus ja usk oma võimetesse tuleb talle tagasi anda jõukohaste ülesannete rahuldava täitmise ja õpetaja heatahtliku suhtumise kaudu.

7. Häälemurdest tingitud takistused. Vahel on poisid häälemurde ajal laulmisel saamatud. Õpilastele tuleb selgitada häälemurde protsessi, sellest tingitud uut olukorda, mis vajab kohanemist. Ajutiselt üleskerkinud raskused ületatakse peagi.

On ka õpilasi, kes nendega tehtavale tööle vaatamata ei suuda edusamme teha. Sel juhul võib olla tegemist kas ajutise või alalise füsioloogilise häirega, mis vajaks juba larüngoloogi abi.

Eraldi töö muusikaliselt vähem arenenud õpilastega (iseäranis algastmel) võib anda üsna häid tulemusi.

Ühe puudusena tuleb märkida asjaolu, et ei osutata vajalikku tähelepanu laulurepertuaari kindlale ja ilmekale omandamisele.

Küllaltki selgesti tuleb see ilmsiks Instituuti sisseastumise katsetel. Koolid, kus on head muusikalised traditsioonid, annavad Instituudi muusikaosakonnale häid üliõpilasi. Neist koolidest tulijad on muusikaliselt arenenud, erksad ja aktiivsed ning lülituvad ka omal algatusel muusikalisse isetegevusse. Kuid paljudest keskkoolidest tuleb aina niisuguseid noori, kes koolis muusika alal tehtud tööd kuigi heas valguses ei näita. Ilmneb, et laulu õpetamine on koolis sageli äärmiselt passiivne. Seda näitab võrdlemisi ilmekalt sisseastujate poolt tavaliselt nende endi valikul esitatav laul. Üle 60 protsendi sisseastujate esitusviis on täiesti ilmetu, emotsionaalsuseta. Ei saa mööduda ka sellest, et isegi laulu valik (laul soovitatakse valida juba aegsasti enne katset oma lemmiklaulude hulgast) teeb sageli raskusi. Selllega viidetakse mõnikord üsna palju aega ja siiski ei suudeta teha niisugust valikut, mis võimaldaks oma laululisi võimeid ja muusikalist maitset rahuldavalt näidata. Eriti tugevasti on muusikaliselt maha jäänud töölisnoorte koolidest tulijad, sest nendes koolides puudub muusikaõpetus üldse.

Muusikaliste eelduste katsetel osutub sisseastujaile raskeimaks muusikalise mälu katse, mis seisneb selles, et katsetataval tuleb järele laulda 4—5—6 helist koosnev lihtne motiivikene. Niisugust motiivi tuleb sageli mitu korda ette mängida või ette laulda ja siiski korratakse seda ebatäpselt. Sellest võib järeldada, et laulu õpetamine kulgeb keskkoolides väga suurel määral passiivse protsessina nii õpetajale kui ka õpilastele:

sõrmakesed liiguvad küll klahvidel ja suukesed veerivad neile järele, kuid igaüks mõtleb seejuures oma mõttekesi, mis on nähtavasti kaugel tehtavast tööst. Seepärast on ka mõistetav, miks keskkooli lõpetanud nooruk ei tunne vajalikku laulurepertuaari rahuldavalt, rääkimata selle ilmekast esitamisest. Tuleks tõsiselt mõelda laulu õpetamise aktiveerimisele, nii et see tekitaks õpilastes elavat huvi.

Üks kitsaskohti muusikalises kasvatuses on laulude sisu formaalne lahtimõtestamine ja seostamatus tänapäevaga. Seda püütakse viimasel ajal mõningal määral küll parandada. Siin tuleks eesmärgiks seada laulu sisu lahtimõtestamine sellise meisterlikkuse ja veenvusega, et see kujuneks mõjuvaks kommunistliku kasvatus töö vahendiks.

Üheks halvaks nähtuseks üldharidusliku kooli muusikalises kasvatuses on liiga valjult laulmine, forsseeriv laulmismaneer. Võib-olla loob see nii õpetajale kui ka õpilastele küll mulje, et lauldakse «vahvalt», kuid lõpptulemusena on niisugune laulmine tavaliselt sisutu, paindumatu ja ilmetu.

1959/60. õppeaasta jooksul nende ridade kirjutaja poolt üksikult läbikuulatud umbes 100 koolikoorist (siia kuulusid laste-, poiste-, nais- ja segakoorid) oli ligi poolte kooride laulmismaneer forsseeriv (s. o. ülemääraselt pingutatud, liialdatud kõlajõuga). Eriti tugevasti andis see end tunda lastekooride juures. Et selline laulmismaneer tüütu ühekülgsuse kõrval põhjustab ka intonatsiooni ebapuhtust, koori ansamblist ebahütlust ja kõla mitteküllaldast harmoonilisust, siis on see muidugi kahjulik. Kuid miskipärast seda siiski harrastatakse laialt. Vestluses õpetajatega selgub, et see annab nende arvates laulmisele hoogu, eriti väikekooride juures. Muidugi on selline arvamus sügavalt ekslik. Suurepärast näite sellest, kuidas väikese lastekooriga (40 tütarlast ja 10 poissi) saadakse eeskujulikke tulemusi, andis Vändra keskkooli lastekoor õpetaja Andreksoni juhatusel. Seal oli kõik omal kohal: kõlaline lähedus nii kõrg- kui madalregistris, paindlikkus, ergas suhtumine ja selge ning ilmekas kõla. Ka Kuigatsi kooli lastekoor õpetaja Joonase juhatusel, mis koosseisult oli veelgi väiksem (26 tütarlast ja 6 poissi), andis tõendi õigest kooritööst.

Klassiväline koor on valikoor ja esindab seega kooli muusikalise töö parimaid saavutusi. Kui see paremik meil aga veel mõndagi soovida jätab, siis võib arvata, et lauluõpetus klassis jätab veelgi enam soovida. Osa õpetajaid teeb küll järjekindlalt ka hääleharjutusi, kasutades selleks materjali, mis on antud laulikutes. Ilmselt tehakse seda hea sooviga asja parandada. Ometi on selles töös palju abitust, sihitust ja paigaltammumist. Õpilastelegi tundub see igavana. Näib, et nii pedagoogilistes õppeasutustes kui ka õpetajate suvekursustel tuleks märksa rohkem rõhku panna tegelikule hääle kultiveerimise tööle (eriti laste- ja noortekooris), et õpetajad võiksid koolides teadlikult ja oskuslikult seda tööd jätkata.

Nagu eespool juba märkisime, tuleb positiivseks nähtuseks pidada seda, et koolides aina enam ja enam tegeletakse ka muusika kuulamisega. Kuid asja lähemalt jälgides selgub, et sageli piirduakse vaid pala kuulamisega ilma igasuguste ettevalmistuste ja kommentaarideta, mis õpilaste kogemusi muusika kuulamisel võiksid rikastada. Mõnikord siiski antakse kuulamisele tuleva pala kohta väheseid seletusi, kuid need on sageli abstraktsed ja igavad. Seepärast oleks ülim aeg vastavate käsiraamatute väljaandmiseks, et materjalid õpetajale laste arenemisastmele vastavas käsitluses ja sõnastuses kättesaadavaks teha.

Nuriseme tihti, et muusikalisele kasvatusle ettenähtud ainsast nädalatunnist on liiga vähe selleks, et kõike vajalikku saavutada. Kuid samas ilmneb sagedasti, et seda lühikestki klassitundi ei suudeta ratsionaalselt ära kasutada. Nii raisatakse palju aega laulutekstide kirjutamiseks, noodinäidiste kirjutamiseks seinatahvile, harjutusmaterjali kasutamiseks jne. Ometi aitaksid siin ajakadu tublisti vähendada mitmesugused näitlikustamisvahendid (näit. rütmilise, meloodilise, intervallilise, harmoonilise ja klaviatuuri tabelid, töö rändnoodiga, laulmine õpetaja etteütlemise järgi jne.). Nende vahendite

oskuslik rakendamine aga teeks tunni märksa huvitavamaks ja aitaks pakutavaid muusikaalaseid teadmisi ja oskusi paremini kinnistada. Et meil niisuguseid tabeleid pole veel trükitis ilmunud, siis tuleks neid valmistada ühiskondliku töö korras.

Tundub imelikuna, et ajal, millal rahvaloomingule üldiselt suurt tähelepanu osutatakse, jätab meie üldhariduslike koolide muusikalises töös eesti rahvalaulu harrastamine veel paljugi soovida. Alklassides võib olukorraga siiski enam-vähem rahule jääda. Kuid keskkoolis ei ole suudetud peaaegu midagi teha selleks, et õpilased hakkaksid mõistma oma maa rahvamuusikat. Me ei või öelda, et oleksime suutnud õpetada noori oma rahvalaulu armastama. Kui rääkida meie vennasrahvaist, siis on näiteks venelane väga kiindunud oma rahvalaulusse, ka lätlane laulab meelsasti oma rahvalaule. Kui näiteks Ungaris ja osalt ka Tšehhoslovakkias on muusikaline kasvatus koolis rajatud kas osaliselt või tervenisti nn. folkloristlikule õppemeetodile, mis tähendab seda, et muusikalises kasvatuses lähtutakse eeskätt oma maa rahvamuusikast, siis võime seda pidada vahest küll ühekiilgseks. Ometi peab ütleva, et nende maade noored, samuti kui nende vanemadki, tunnevad oma rahvamuusikat ja armastavad seda. Meie keskkoolilõpetaja aga peaaegu ei tunnegi oma rahvalaule. Või kui tunnebki, siis häbeneb neid laulda. (Ometi, kas ei oleks sobivam «Õllepruulija» asemel laulda «Laulge, poisid», «Ei me ette tea» asemel «Oh seda elu ja õnne» või «Pidu hakkab!») Tahaks küll, et kõikides klassides (eriti aga alates 5. klassist) tegeleksid meie lauluõpetajad rohkem ka eesti rahvalauluga, õpiksid seda ise armastama ja püüaksid seda armastust ka noortesse istutada. Ei tohi unustada, et iga kultuuri hälliks on ja jääb siiski rahvalooming. Pealegi mõjub see muusikalisele maitsele tervendavalt.

Järgnevalt tuleks peatuda meie üldharidusliku kooli õpilaste muusikalisel maitasel ja üksikasjaliselt näidata õpilaste muusikaalaste teadmiste taset ning nende rakendamise oskust. Selline käsitlus aga ületaks oma ulatuselt käesoleva artikli piirid. Näib otstarbekamana anda see lähemas tulevikus eri artiklina.

Käesoleva kirjutise lõpetuseks lisagem siiski: ei ole kahtlust, et arenenud lumeelega inimene oskab ka ellu suhtuda suurema sügavuse ja tõsidusega. Mida huvitavamalt ja kaasakiskuvamalt suudame meie, pedagoogid, teha oma vastutusrikast tööd, seda kiiremini ja paremini jõuame eesmärgile — inimkonna kultuurilise arengu kõrgemale astmele.

## Deklamatsioonist ja deklameerimisest

P. MAANTEE

Deklameerimiskunst on auväärt pika minevikuga inimlik harrastusala. Rahvas ütleb, et heal lapsel on palju nimesid, ja deklamatsioon kuulub nende kunstide hulka, mida väga mitmesuguste nimedega nimetatakse. Kirjutatakse ja kõneldakse nii *imekast lugemisest*, *kunstilisest* (või *kunstipärasest*) *lugemisest*, *peastlugemisest*, *ilulugemisest*, *lavalisest lugemisest* (või *lavakõnest*), *estraadilugemisest*, *lugemiskunstist* kui ka (viimasel ajal) *sõnakunstist*. Viimase, sisult liiga pretensioonika väljendi jätame pikema jututa kõrvale, samuti kui termini *sõnakunstnik*. Näitlejad, luuletajad, lauljad, filmistsenaristid, draama- ja proosakirjanikud ning isegi ajakirjanikud võivad end samasuguse õigusega nimetada sõnakunstnikuks kui deklamaatoridki.

Ilulugemise mõned terminid nõuavad täpsemat piiritlemist.



## 1. Ilulugemine ja ilmekas lugemine

Juhendis eesti keele õpetamise kohta<sup>1</sup> soovitatakse viiendates klassides tunnis palju lugeda, kusjuures erilist rõhku tuleb panna lugemise ilmekusele.

Ilmekat lugemist on vaja õpetada nii tunnis kui ka klassiväliselt. Sealsamas märgitakse, et õpetajad tegeliku kogemuse andmeil osutavad vähe tähelepanu õpilaste häälendamisele, mille tõttu paljud õpilased loevad ja kõnelevad n.-õ. kinnise suuga.

Ilmekas lugemine saab olla ainult häälega lugemine. Hoopis teine küsimus on see, kas ilmekas lugemine viiendates klassides peab olema ilulugemine.

Ilmeka lugemise oskus on programmi nõue, mis käib kõigi õpilaste kohta. See ei tähenda, et iga õpilane peaks olema hea deklamaator. Ilulugemise oskuse omandamine nõuab rohkem, kui programmis on ette nähtud. Deklamatsioon eeldab sügavat tekstianalüüsi võimet; see aga omakorda küllaldaselt sotsiaalseid ja poliitilisi teadmisi, kirjanduse spetsiifika tundmist jne. Samad nõuded kehtivad deklamaatoreile ka kirjandusringi vastavas sektsioonis, ilulugemise sektsioonis. Kuid seegi ei võimalda eriti sügavate teadmiste andmist, sest siingi peab arvestama eaja võimetekohasuse printsiipi. Viienda või kuuenda klassi õpilased ei ole head ilulugejad, selleni võib jõuda mõnede õpilastega ikka ainult keskkooli viimastel õppeaastatel. Ilmeka lugemise ja ilulugemise mõiste on kvalitatiivselt erinevad, kuid nii üks kui ka teine rajaneb teadlikul lugemisel. Teadlik on lugemine siis, kui lugeja teksti nii ratsionaalselt kui ka emotsionaalselt täielikult mõistab.

Mida nooremad on õpilased, seda piiratum on võimalike tekstide hulk, mida nad teadlikult suudavad lugeda. On tähelepanuväärne, et igast lugemispalast saavad nooremad õpilased siis paremini aru, kui nad seda kuulevad häälega ja ilmekalt loetuna; lugedes ise, omaette, jäävad noored lugejad sageli ilma lugemispala õige olulistest emotsionaalsetest väärtustest. Sellest tõsiasiast tuleb teha järeldus, et emakeele õpetaja ise peab oskama eriti hästi ilmekalt lugeda või koguni deklameerida. Iga lugemispala esmakordsel lugemisel klassis sõltub nii pala sisuline mõistmine kui ka selle kirjandusliku omapära tunnetamine kõige suuremal määral lugemise ilmekusest. Hästi esitatud pala avaldab õpilasele pealegi veel pedagoogiliselt väga hinnatavat mõju — soovi ise niisama hästi lugeda. Halva esituse mõju on üks meie vana pedagoog järgmisel viisil tabavalt iseloomustanud: «Ei ole kindlamat abinõu olemas, teatavat luuletust, mis vast alles praegu kõikide südameid soojendas, igaks ajaks surnuks lüüa, kui ta osadeks ja salvideks kistakse ja 10—20 lapse, osavate ja kohmetute peastlugejate poolt ilma armuta läbi vuristatakse. On see harjutus läbi, siis on ka laul valmis ja maetud.»<sup>2</sup>

Kõik, mis selles tsitaadis on halvasti lugevate laste kohta öeldud, kehtib ka halvasti lugeva õpetaja kohta. Mõned õpetajad arvavad, et kõige parem lugemine on nn. loomulik lugemine. See on tõsi, kui loomuliku lugemise all mõista lugemispala iseloomule vastavat ettekannet. Sel juhul kattub loomuliku lugemise mõiste ilmeka või väljendusrikka lugemise mõistega. Kui aga loomulikuks lugemiseks pidada teksti esitamist nii, nagu keegi «loomulikult» lugema on harjunud, olgu siis monotoonset, laulvalt või, vastupidi, liialdatud ägeduse ja põhjendamatu paatosega, siis on tegemist eksiarvamusega, mille tagajärjed õppetöös ei saa olla positiivsed. Õpetajaid, kes lastele ettelugemisel vuristaksid või pudistaksid, vaevalt leidub; küll aga leidub neid, kes üle pakuvad ja põhjendamatult pateetilist, deklamatoorset lugemist harrastavad. See tõsiasi sunnib meid pisut peatuma ühel olulisel momendil, nimelt suhtumisel deklamatsioonisse.

<sup>1</sup> Metoodiline juhend eesti keele ja kirjanduse õpetamise kohta V—VI klassis 1960/61. õ.-a. ERK, Tallinn 1960, lk. 16.

<sup>2</sup> M. K a m p m a n n, Eesti keele õppeviis, G. Pihlaka kirj., Tallinn 1918, lk. 233—234.

## 2. Suhtumine ilulugemisesse

Deklamatsioonikunsti nimede paljus pole tekkinud juhuslikult ega põhjuseta: kõige muu kõrval on nendeks autonomaasiateks tõuget andnud vanade klassikaliste nimetuste pejoratiivne tähendusvarjund. Nimetades ilulugemise ümber näiteks sõnakunstiks, on nimetajad nagu lootnud kogu ala nendest halvustavatest kõrvaltähendustest vabastada, mille sõnakunstnikudki annavad sõnadele *deklamatsioon*, *deklameerima*, *deklamaator* ja *deklamatoorne*.<sup>3</sup>

Olgu märgitud, et niisugune sõna tähendustes väljenduv halvustav suhtumine deklamatsioonisse ei ole mingi kaasaegne avastus, vaid et juba vanas Roomas tähendas *declamatio* peale muu ka «tühja loba».

Tõepoolest on väga paljude inimeste eelarvamused deklamatsiooni suhtes veelgi tigemad, kui loetletud võõrsõnade tähenduse fikseeringuis peegeldub. Kultuuriliste ürituste eeskavadesse võetakse küll ka üksikuid ilulugemispalu, aga palju suurema ettevaatusega kui koori- või ansambli laule ja muusikalisi instrumentaalpalu. Samasugune on olukord koolipidudel.

Kui suhtumine deklamatsioonikunsti viimasel ajal on paranenud, siis on see rõõmutav tendents, kuid sellest ei tohi järeldada, et kõik on juba korras. Täiesti häid ja laitmatuid deklamaatoreid võib sõrmedel üles lugeda. Ülevabariigilist tunnustust naudib ehk õigustatult ainult rahvakunstnik Hugo Laur. Üldiselt on deklameerimisoskus vähene, ja halvasti ning puudulikult esinevaid deklamaatoreid pole üksikud silmapaistvad kunstnikud sedavõrd «katta» suutnud, et kogumulje ilulugemisest oleks kiiduväärne.

Miks see nii on? Põhjused on komplitseeritud. Üheks neist on kindlasti see, et kool ei ole suutnud õpilasi deklamatsiooni armastama õpetada. Seda omakorda põhjusel, et ilmeka lugemise õpetamine pole saavutanud taset, mis deklamaatoreid austama ja deklamatsiooni armastama sunniks. Paljas üldsõnaline kriitika ja taseme järsu tõstmise nõudmine siin ei aita. Nõudmise asemel nõu andmisega on ehk võimalik suuremate tulemusteni jõuda. Eelkõige vajavad mõnesugust head nõu koolide emakeele õpetajad, kelle otseseks kohustuseks on armastuse kasvatamine deklamatsioonikunsti vastu. Arusaadavalt ei suuda keegi armastust kasvatada halva asja vastu, millest järgneb, et selle kasvatustöö eelduseks on senisest teadlikum ja õigem töö ilmeka lugemise õpetamisel ühelt poolt ja andekate deklamaatorite erilisel koolitamisel klassivälise töö korras teiselt poolt.

## 3. Mis on deklamatsioon

Deklameerimine on ilukirjanduslike teoste kunstipärane suuline-hääleline ettekanne kas tekstist lugemise või peastlugemise teel. Nii võib lugeda üks isik (hää) või hulk isikuid (koor); viimasel juhul tavatsetakse ettekannet kutsuda koorideklamatsiooniks. Kunstipärase häälega-lugemise ülesandeks on ilukirjandusliku teose sisu täpne ja arusaadav edasiandmine kuulajaskonnale, kusjuures ettekanne peab kuulajale sisendama ka teose emotsionaalse kvaliteedi (meeleolu).

Et ilukirjanduslikku teksti kuuldavalt lugeda niisugusel viisil, mis annaks kuulajale selgelt edasi mitte ainult sisu, vaid ka teoses valitseva meeleolu, selleks on vaja koolitatud häält, treeneritud kõneelundeid ja otstarbekat ning harjutatud hingamist. See on deklamatsiooni materiaalne baas, n-ö. deklamaatori kui interpreteeriva kunstniku instrument. Deklamaatorile on kõige tähtsam teksti sisukohane

<sup>3</sup> Deklamatsioon on peale põhitähenduse sõnastikes seletatud kui *üleriõhutatud kõnelemisviis, tühi, oratorlik jutt ja üleskrüvitud kõne*; deklameerima tähendab muuseas ka *pateetiliselt ette kandma, ületoonitatult kõnelema, ilukõneliselt rääkima* jm.; deklamaator on *ülearuse paatosega kõnelev isik* ja isegi *lärmakas kõneleja*, kuna adjektiivil deklamatoorne ja deklamaatorlik on lausa peatähenduseks *tunnete apelleeriv kärarikas või ilukõneliselt üleskrüvitud stiil*.

liigendus, mõttekohane rõhuasetus, tundekohane meloodilisus (hääle-kõrguse liikumine). Kõik see saavutatakse lühikeste ja pikkade pauside õige asetusega teksti teatud sõnade vahele, sisukohaselt ja stiilipäraselt vahelduva tempo reguleerimisega, pausidest ja tempost kujuneva rütmi pidamisega, kusjuures viimast täiendab olulisi ning uusi kujutlusi tekitavate sõnade eriline rõhutamine või toonitamine. Kõneldavas tekstis on toonikõrguse intervallid väiksemad ja peenemad kui laulus; sellel iseärasusel baseerub lausemeloodia, mis muusikalisest meloodiast oluliselt erineb selle poolest, et põhitooni kõrgust alatast vahetatakse. Niisuguste intonatsioonivarjundite teadlik kasutamine annabki teksti sisu ja mõttega seotud tunde või meeleolule kuuldava väljenduse. Seda aga deklamatsioonikunst taotlebki.

Muusikast tunneme puhthelilise vokaaltekande (*cantabile*) kõrval ka deklamatoorset ettekannet selgete sõnadega (*declamando*): see on keelelis-laululine kujunduskunst, mille emotsionaalne mõju kuulajale saavutatakse sobivusega heli ja sellega samaaegse keelekujundi (mõtteka sõna) vahel. Mittemuusikalise deklamatsiooni lausemeloodia mõiste ja olemus ei lange kuidagi viisi kokku muusikalise meloodia mõistega. Niipea kui deklamaator laulma hakkab, väljub ta oma kunsti piiridest.<sup>4</sup>

See on erilist rõhutamist vääriv seik, sest see on võltspaatose üks peamine allikas.

Kui diferentseerime deklamatsiooni muusikalisest *declamandost* ühelt poolt, siis peame seda teiselt poolt teravalt eristama ka näitekunstist, mis samuti kui ilulugeminegi tegeleb ilukirjandusliku sõna kuuldava esitamisega. See eristamine on raskem ühe täiesti kõrvalise asjaolu tõttu: meil ei ole lauljaid, kes oleksid tõsiselt tegelnud deklameerimisega, kuid suur hulk meie silmapaistvaid näitlejaid on tegelnud deklameerimisega. Ometi on kõigil kolmel kõnesoleval reproduutseeriva kunsti liigil ühine instrument — hääl. Näitekunsti ja deklamatsiooni «personaalunioon» on aga hiline nähtus, sest need kunstid on arengulooliselt täiesti erinevat algupära. Deklameerimise traditsioon juurdub rapsodide, skaldide ja trubaduuride retsitatsioonidest, näitekunst aga kultuspidustustest, milles sõnal oli algul ainult kõrvaline osa. Et meie deklamatsioonis seni lõviõsa on langenud näitlejatele, siis on lugemine (enamasti peastlugemine) lavalt ja estraadilt ikka olnud seotud mõnesuguse miimika- ja žestikulaatsioonisäatega. Meie deklamaatorid pole loetud teksti mitte ainult kuuldavaks, vaid sel või teisel määral ikka ka nähtavaks katsunud teha. Kunagi on väljendatud mõtet, et deklameeridagi tuleks valgelt lavalt pimedasse saali. Õige ja puhas deklameerimiskunst peaks olema võimalik ja kõige mõjuvam just pimedalt lavalt pimedasse saali. Suuremat osa tänapäeva deklamatsioone kuulemegi niisuguses «pimeduses», raadio vahendab ainult lugeja häält. Estraadil loetakse luuletusi ja pikemaidki proosapalu peast; kuid ka raamatust (paberilt) lugemine ei tarvitse ettekande mõju kuidagi viisi vähendada. Oleks isegi soovitatav, et meie näitlejad publiku ees nimelt raamatust, mitte aga peast deklameeriks. See vabastaks neid näitlemisest lugemise juures ja oleks vaatajale palju mõjuvam. On loomulik, et luuletaja loeb oma teost peast, eriti lüürilisi luuletusi, kus kangelane on autoriga enamasti identne. Kui aga meesnäitleja loeks peast naisluuletaja lüürilisi värse, milles autori naiselikud väljendid võivad olla vastuolus deklamaatori meheliku väljumusega, siis peab lugeja olema väga suur kunstnik, et pealtvaatajad ei satuks naerukiatusesse.

<sup>4</sup> Uusaegses deklamatsioonis (mille algust loetakse Schocheri teose «Kas kõne peabki jääma tuhmiks lauluks?» ilmunisest 1792) on esinenud küll ka skandeeriva deklamatsiooni õigustamist. Nii soovitas Boehringeri luuletuste ilulugemisel piirduda ainult nende rütmi ja kõlasuhete edasiandmisega lauluna, «värsijalgade rõhutamisega, meetrilise skandeerimisega, liturgilise monotoonsusega». Nõukogulikule realistlikule deklameerimiskunstile on niisugune käsitlus- ja esitusviis võõras: luuletuse «kõlakuju taasloomine» lauluna, ilma deklamaatori tahteta kuulajale teose sisu vahendada ja edasi anda, see on «kunst kunsti pärast» printsiibi ülekannet ilulugemisse.

Deklamatsiooni õpetamisel koolis väärib ilulugemise ja näitlemise suhete küsimus tõsiselt tähelepanu. Õpilased-deklamaatorid ei ole näitlejad ega tarvitse viimastelt kuidagi viisi miimilise ja pantomiimilise žestikulatsiooni alal eeskujuga võtta. Allkirjutanu kogemused on näidanud, et heaks ja mõjuvaks esinemiseks on palju otstarbekam raamatust lugeda kui peast. Raamat ilulugeja käes teeb iga suguse sisuga ettekande kuulajale loomulikuks. Kui aga noor tütarlaps esitab Kalevipoja monoloogi ilma raamatuta, siis identifitseerub kõneleja kergesti sellega, kelle sõnu ta kõneleb, ja koomiline situatsioon rikub isegi hea ettekande. Raadio kaudu esinemisel need ohud puuduvad; stuudios võib näidelda ja peast lugeda. Aga just seal tehakse seda väga harva!

Et deklamatsiooniga taotleme samaaegselt nii autori mõtte kui ka emotsiooni edasiandmist, siis on loogiliseks teksti esitamiseks põhiliselt võimalik kaht liiki intonatsioon: 1) mõtte loogiline esitus; 2) tunde, meeleolu jne. kuuldavaks tegemine erilise häälevarjundi, häälevarvingu abil. Peamiseks taotluseks on autori mõtte edasiandmine, mitte selle tõlgendamine. Loogiline tõlgendus osutub autori tekstist kõrvalekaldumise puhul koguni ohtlikuks. Deklamatsiooni põhiseaduseks on autori mõtte täpne edasiandmine, mis eeldab: 1) autori mõtte õiget mõistmist; 2) vahendite tundmist autori kirjutatud sõna (lause, teose) loogika väljendamiseks häälstatud sõnas. Selleni jõuab deklamaator teose analüüsi ja iga lause analüüsi abil.

Analüüs lähtub tervikust, kontekstist ja selle mõtte on avastada iga elemendi asend ning tähtsus tervikus. Analüüsi deduktiivne meetod — üldiselt üksikule! — on ainus meetod, mis viib lihtsalt ja lühimat teed mööda eesmärgile: teose iga osa, iga lause ja iga sõna võimalikult autori tahte lähedasele tõlgendamisele. Alustada üksikute lausete loogiliste rõhkude, pauside jne, selgitamisest oleks väär, sest enne peab tundma ja mõistma teost kui tervikut, n.ö. teose hinge, mis annab oma värvingu ja varjundi igale üksikosale, episoodile, sõnale, isegi kirjavahemärgile. Analüüs peab avama suhtumise teosesse, andma aluse ja vaatenurga selle emotsionaalsete ja kujundiliste külgede käsitamiseks.

Tegelikult algab iga analüüs teose läbilugemisega või nn. esialgse tutvumisega. Nii saame teosest tavaliselt palju muljeid — meeldivaid ja ebameeldivaid, selgeid ja ebaselgeid. Neid muljeid tuleb kontrollida, sest kui teosest on jäänud esialgu ekslik mulje, võib see viia väärale esitamisviisile. Niisuguseks kontrolliks on mõistuslik ütelugemine. See ei tohi muutuda pedantseks tekstiarutluseks lause-lauselt ja sõna-sõnalt, sest niisugune analüüs viiks paratamatult iga lause ja iga sõna võrdsele tähtsustamisele, mis hämardaks ideest arusaamist. Analüüsiva lugemise esimene eesmärk on selgitada terviku olemuslik sisu ja tuum, et selle seisukohalt leida õige ja koordineeritud suhtumine muusse. Lihtsamalt öeldes tuleb selgitada: 1) millest on juttu, millest teos kõneleb, mis seob ja ühendab teoses kõike, mis on teose peateema; 2) mida tahtis autor oma teosega ütelda. Määratud viimase, oleme avastanud teose ideed. Ainult ideest lähtudes on võimalik teost kui tervikut edasi anda. Sellest olenevad, võiks öelda, isegi kõik loogilised rõhud, pausid, meloodiad, tempod jne. Teose õige esitamise garantiiks on terviku juurest osade juurde minemine, deduktiivne analüüs. Pärast teose kui terviku peateema ja idee kindlaksmääramist jätkub analüüs teose jagamisega osadeks, et selgitada tegevuse arenemise üksikuid (ja omaette sageli terviklikke) etappe, et võrrelda teose üksikute osade tähtsust terviku seisukohalt ja kandeosade omavahelist suhet. Igal osal on sageli eriline ülesanne terviku kompositsioonis, seda teadmata ei ole võimalik teksti õigesti esitada.

Lause koosneb sõnadest, millel võib olla oma täiesti erinev sõnastikuline ja tekstiline väärtus. Loogiline teose analüüs peab viima selleni, et iga sõna tähendus, kõla ja sisu väärtus oleks esinejale selge teose kui terviku seisukohalt, tema kontekstilises funktsioonis, mitte aga sõnastikus antud täppistähenduses, mis sageli võib olla lausa vastupidine sellele mõttele, milles autor teda kontekstis kasutab.

Niisugune on üldiselt teose loogilise analüüsi käik, mis võimaldab avada, avastada

ja reprodutseerimiseeldused luua teksti sõnalis-hääleliseks esitamiseks autori tahte kohaselt ja väärtõlgenduse ohuta.

Analüüsime katseks Ellen Niidu luuletust «Ma arvasin». Luuletuse analüüsis, mis on proosapala omast keerukam, on ilmselt võimalik näidata analüüsi kõiki osi ja komponente.

*Ma arvasin nõnda, et meri  
on alati sinine  
ja et varjatud kullateri  
on täis viimne kui inime.*

*Et mere! sõites tuleb  
julgelt tuuli trotsida  
ja väsimust võites tuleb  
ilmast imesid otsida.*

*Ma sõudsin, südames õhin,  
ümber lained sumasid,  
taevarannad ja merepõhht  
mulle vastu kumasid.*

*Sain teada, et meri harva,  
õige harva on sinine  
ning et tühi ja halli karva  
on sageli inime.*

*Nägin maid ma, mis järvetud, jõetud,  
tolm ja põrm, muud ei olegi,  
inimlapsi, kes mullast on võetud,  
kus kulda polegi.*

*Kuid ma arvan, et siiski tasub  
olla, eksida, ihata,  
teada tahta, kus tera asub,  
armastada ja vihata*

*ning näha, et hallist hallim  
meri vahel on sinine,  
ja tunda: on kallist kallim  
kullateraga inime.*

Selle luuletuse lugemisel ei jää esialgu selget muljet sellest, kas autori suhtumine inimesesse on jaatav või eitav. Pealiskaudse lugemise järel on deklamaatoril võimalik see luuletus ette kanda nii pessimistlikus kui ka optimistlikus põhimeeleolus. On paratamatu, et üksikute salvide analüüsiga tuleb jõuda terviku õigele mõistmisele. Esimene salm esitab autori kahtluse selles, kas tema arvamus mere sinast ja inimese kulla-väärtusest on ka õige. Teine salm lisab nendesamade kahtluste detailiseeritud korduse.

Kolmandas ja neljandas salmis ütleb autor sõnaselgelt, et nii mere sina kui ka inimväärikuse kontrollimine tegelikkuse najal kinnitas, et autori esialgne arvamus ei vasta tõele: meri on harva sinine, inimene harva täisväärtuslik.

Jätkates oma kunstikavatsusliku võtte rakendust kordab autor viiendas salmis 3. ja 4. salmi mõtet uuesti, lühendatud kujul ja veelgi selgepiirilisemalt. Ta jõuab pessimistlikule järeldusele, et inimesi, kes on tühised, kes on paljas tolm ja põrm, leidub väga palju. Järgnevad 6. ja 7. salm, mis on kogu luuletuse poeetilise mõtte avamise võtmeks. Esimestes salvides väljendatud kontrollimata eelarvamusele vastandab autor siin oma kogemuse põhjal loodud uue arvamus: kui meri tegelikult alati sinine ei olegi, siis maksab elada juba sellegi pärast, et vahel on ta siiski sinine; kui inimeses alati ei avaldugi tema tõeline väärtus, siis mitte sellepärast, et see tõepoolest puuduks. Tähelepanelikul lugemisel selgub, et kahes viimases salmis võtab autor pessimistliku mulje inimesest tagasi vihjega sellele, et vaatleja (otsija) on sageli ise süüdi, et ta kullatera inimeses näha ei oska. Analüüs viib meid järelikult luuletuse mõttest arusaamisele, mis on vastupidine esialgsele muljele: luuletuse põhimeeleolu on optimistlik, elujaatav, inimest armastav.

Sellelt seisukohalt tuleb lugejal nüüd esitada kõiki salme. Mitte mingit lootusetut käegalöömist ega virisemise meeleolu! Hallid toonid (tüdumus, tühisuse tunnetamine) tuleb edasi anda ainult kunstiliste kontrastidena üldisele jaatavale põhimeeleolule, selleks et terviku optimismi esile tõsta. Üksikute sõnade (lausete) emotsionaalse värvingu eraldi rõhutamine viib tavaliselt luuletuse väärale tõlgendamisele ja mängitsemisele, mis rikub põhimeeleolu. Üksikute sõnade (lausete) emotsionaalne

värving või varjund kasvagu tingimata välja luuletuse põhimeeleolust ja vastaku sellele. Muidu teeb deklamaator vea, mida võiks nimetada varjundamiseks varjundamise pärast.

Kui esimese või korduva lugemise järel on mõistetud kogu teksti sisu, siis tuleb teha lausele struktuuri analüüs. Arvestades vastastikuseid seoseid lause peamiste ja kõrvaliste osade vahel, võime iga lause jagada kõnetaktideks.

Kõnetakt on tähenduse poolest ühtne ja intonatsiooniliselt peatuseta lauselõik kahe pausi vahel. Kõnetakt ei vasta grammatilisele sõnale. Kõnetaktis lausutakse terve rühm sõnu ühtesulanult, katkematu õhuvooluga, lausefoneetilise sõnana. Kõneldes jaguneb lause kõnetaktidesse, olenevalt mõttest, mille kõneleja lausele annab; lugemisel kujunevad kõnetaktid niisugusteks, kuidas lugeja teksti mõistab.

Näiteks: *Kõik need | targa ja moodsa kõlaga kõlksud, | millega nad teineteist pildusid, | olid laenatud, | pähe | õpitud või | pähe | hakanud | — kerge, | pudenev, | väline krohv nende | ümber.* (E. Vilde.)

Juhitagu tähelepanu ainult ühele kergesti tekkida võivale lugemisveale eeltoodud lauses: puudulik ja kontekstist eraldi tehtud analüüs, mille tulemuseks on sisu väärsti mõistmine, mis võib tingida lause kõnetaktideks jagamise nõnda: ... *olid laenatud, | pähe õpitud või pähe hakanud | kerge, pudenev väline krohv | nende ümber.* On pikemata selge, et «pähe | hakanud» on hoopis midagi muud kui «pähehakanud».

Lause jagamine kõnetaktidesse tähendab niisiis mõtteliste pauside õigetesse kohtadesse asetamist, nende kohtade leidmist lugemisel ja pauside pidamist hääldamisel. Sõnad lauses seostuvad omavahel loogiliselt ja grammatiliselt; samuti tekib loogiline seos lause üksikute hääldusosade — kõnetaktide vahel. Õigesti lugeda tähendab, et niisugused sõnarühmade (kõnetaktide) seosed on enne õigesti määratud, kui neid vastavalt sisule kui terviku osi intoneeritakse.

(Järgneb.)



## TÜÜPILISED VEAD EESTI KEELES JA NENDE RAVI AINE KORDAMISEL

H. REBANE,

*E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud*

REPETITIO EST MATER STUDIORUM

Kordamine on õppetöö lahutamatu osa. Kordamine aitab vanas näha uut, avada uusi külgi läbivõetus, kergendab suure arvu faktide omandamist. Kordamisel saab valgustada ainet uuest küljest ja arendada õpilaste teadmisi süsteemis, määrata kindlaks loogilise sideme üksikute osade vahel. Kui õpilaste teadmistes on lünki, ergutab kordamine neid kõrvaldama.

V. Klementi nim. Tallinna Tehnilises Erikutsekoolis eesti keele õpetajana töötades tekkis mul aine kordamisel mõningaid mõtteid ja tähelepanekuid, mida tahaksin ka teiste eesti keele õpetajatega jagada.

Eesti keele õpetamise eesmärgiks on see, et õpilased oskaksid keelt kui suhtlemisvahendit õigesti kasutada. Seega ei ole õpetamise eesmärgiks niivõrd reeglite tundmine ja nende peastütlemine kui võrd nende praktilise tarvitamise oskus.

Õppetegevuses peab õpilane teadlikult meelde jätma aine, s. o. ta peab sellest aru saama. Kui aga korratakse üksnes reegleid, neid praktikas kasutamata, siis ei jää need meelde (ka siis mitte, kui nende järgi on harjutus kirjutatud).

Selleks et kooli lõpetanud eesti keelt õigesti rääkima õpiksid, on vaja kriitilisi ortogramme, keelendeid, fraseoloogilisi väljendeid, reksiooni jne. pidevalt kasutada ja nende õiget tarvitamist korrata. Õigele keeletarvitusele peame aluse panema juba 3-klassilises koolis ja seda tööd keskkoolis süvendama.

Kordamisel ei ole vaja vaatluse alla võtta kogu õpitavat grammatikat (seda ei suudetaks tehagi), vaid just need lõigud, mis tekitavad kõige enam raskusi, mida igapäevases kõnes ja kirjas kõige sagedamini vaja läheb.

Ulatuse ja iseloomu poolest on mitut liiki kordamist: 1) kordamine igas tunnis aine kontrollimisel ja kinnistamisel; 2) kordamine teatud programmiosa järel, nn. kokkuvõtva või kinnistava tundes; 3) kordamine õppeaasta algul (eelmise õppeaasta materjali põhiosade kordamine selleks ettenähtud tundes); 4) lõppkordamine, mille kestel süstematiseeritakse kogu läbivõetud õppematerjal (praegu mittesoovitav viis); 5) kordamine enne uue materjali juurde asumist.

Nüüd vaatleme, mida allakirjutanu arvates oleks vaja korrata nii jooksva kui ka lõppkordamise ajal.

### I. Sõnade häälikuline koostis

Õpilastega tuleb meenutada järgmiste sõnade õiget kasutamist (vastavalt vajadusele): *sohvoos* pro *sovhoos* (selgitada, kust see sõna pärit on); *ülesse* pro *üles*; *praegult*, *praegast*, *praegust*, *praega* pro *praegu*; *järgimööda* pro *järgemööda*; *üliriided* pro *üleriided*; *koduigatsus* pro *kojuigatsus*; *läks kodu* pro *läks koju* (NB! *läks kodu* poole); *mikspärast* pro *mispärast*; *jäi tahaplaanile* pro *jäi tagaplaanile*; *materjaalne* pro *materiaalne*; *peal-*

miselt pro peamiselt; akkordion, akordioon pro akordion; ajameelne pro hajameelne (siinjuures tuleb veel kord selgitada, et sõna hajameelne tuleb sõnast hajuma); palit pro palitu; pluuse pro pluus (leida tüüpsõna ja käänata). Sõnade küüs ja kün kordamisel selgitada nende tähenduslikku vahet, korrata nende käänamist, kasutada lauseis ja hiljem korrata lipikute abil. Samuti võiks toimida kaas ja kaan; pliita pro pliit; juuks pro juus puhul. Soovitav on moodustada lauseid sõnade majak pro majakas; varukas pro varrukas; kajak pro kajakas; kasuk pro kasukas kohta. Seejuures peaks meenutama, et luuletustes on lubatud kasutada lühemaid vorme, nagu J. Sütiste «Sõidus»: «Kasuk selga, läkiläki pähe...» kas-liiteliste sõnade puhul võime meenutada, et kui nende sõnade ainsuse omastava lõpp on -ka, siis peab nimetava lõpp olema -kas.

Lühiajalisteks kordamisteks võib kasutada sedelsüsteemi kõigi ülaltoodud sõnade kohta. Toon järgnevalt paar näidet.

Kirjuta ainsuse nimetavas:

Kirjuta õigesti:

I. pliidiid	II. küüned	Eemalt paistis kün-küüs. Su juu(k)s on korras. Küü(s)(n)i tuleb iga päev puhastada. Töö oli paigutatud nägusate kaan(d)t(e) vahele.
palitud	majakad	
haavade	kajakad	
kaanid	juuksed	
küünte	küünid	

## II. Teatud sõnade õige kasutamine

*Teineteise, üksteise.* Kordamisel tuletada meelde tähenduslikku vahet: *teineteise* kasutada siis, kui on tegemist kahe, *üksteise*, kui tegemist on kolme või enama olendi või esemega. Näit. *Isa ja poeg kohtusid. Nad polnud kaua teineteist näinud.* Niisuguseid lauseid võib anda õpilastele klassis suuliseks analüüsiks, samuti võib lasta neid kodus kirjalikult teha.

*Sarnane; selline, niisugune, säärane.* Rõhutada, et *sarnane* esineb omadussõnana ja evib võrdlevat iseloomu; *selline, niisugune, säärane* aga on asesõnad ja võrdluse moment puudub. Kordamisel tuleks kasutada lauseid, milles õpilased neid sõnu tarvitaksid nii, nagu nõutav. Koos selgitatakse nende õiget kasutamist.

*Vähe, pisut, natuke, veidi* kordamisel võiks toimida nii nagu sõnade *sarnane; selline, niisugune, säärane* korral.

*Iga, igaüks* kordamisel on kasulik analüüsida antud sõnade iseloomu ja tarvitamist. Kui õpilased tunnevad inglise keelt, siis tuua näiteid analoogiliste sõnade (every, everybody) tarvitamise kohta. Õpetaja peaks näitama, et sõna *iga* ei armasta üksindust: ta seisab ikka mõne nimisõna või selle tähenduses esineva sõna kõrval. Näiteks: *iga* õpilane, *iga* tööline, *iga* eriala, *iga* teine. Meenutada, et *iga* käändub nagu nimisõna juurde kuuluv omadussõnaline täiendki, s. o. kõikides käänetes (excl. 4 viimast). Sõnas *igaüks* moodustab ta juba koos sõnaga üks liitsõna ja selle koostisosana ei käändu. Teda ei tarvitata nimisõna kõrval. Vilumuste saavutamiseks tuleb teha suulisi harjutusi.

*Vahel, vahest.* Õpilaste abiga tuletame meelde, et *vahel* esineb nii määr- kui ka kaassõnana, aga erineva tähendusega; sõna *vahest* aga ainult määrsõnana. Vaadeldakse rohkesti lauseid ja tehakse nende põhjal järeldused. Tähtis on ka mainitud sõnade tähendusliku vahe eristamine: *vahel* (määrsõna) = mõnikord, *vahest* = võib-olla. Järgnevad klassis suulised, kodus kirjalikud harjutused. Harjutamisel klassis oleks hea kasutada vastamist kaartidega, mis toimuks järgmiselt. Igal õpilasel on laual 2 kaarti (ühel sõna *vahest*, teisel *vahel*). Õpetaja loeb ette laused, õpilased tõstavad vastava kaardi. Õpetaja hindab ka vastamise kiirust. Võib korraldada ka rühmadevahelisi võistlusi ja harjutusi teha tavalise frontaalse töö korras. Koduseks ülesandeks dikteerib õpetaja õpilastele 4–5 lauset, milles õpilased peavad tarvitama õiget sõna; lisaks nendele leiavad



õpilased 4—5 lauset mõnest kirjanduspalast. Lausetes märgivad nad vastavatele sõnadele nende tähenduse juurde.

Siinjuures võiks korrata ka määr- ja kaassõnu, määrates, missugusesse sõnaliiki need sõnad (*vahel, vahest*) kuuluvad.

*Järele, järel, järgi.* Klassi tuuakse tabel näidetega nende sõnade õige tarvitamise kohta. Õpetaja võib ka ette lugeda näitelauseid. Igal juhul analüüsitakse neid koos ja leitakse, missugusesse sõnaliiki *järele, järel, järgi* kuuluvad, ja seletatakse nende tähenduslikku vahet ning tarvitamist.

Antud sõnade puhul ei aita ainult reegli teadmisest, sest tavaliselt teavad õpilased seda juba varem. Tähtis on siin rohke kordamine, nii et õpilased õiget sõna automaatselt kasutaksid.

Lisaks sellisele süstematiseeritud kordamisele tuleb alati, kui viga tehakse, sellele tähelepanu juhtida ja pühendada mõni minut kordamisele, kusjuures tööle rakendatakse kogu klass ja tuuakse kohe lisanäiteid.

Õpilastes peab äratama huvi keele õige tarvitamisoskuse vastu. Ebaõige vormi kasutamise kohta võib mõnikord tuua isegi paradoksaalseid näiteid, nii et õpilased veenduksid, kui vajalik on teada õigeid sõnu, et end kaasinimestele mõistetavaks teha. Näit. õpilased söövad sööklas ja esitavad järgmise küsimuse: «Mitmes grupp sööb meie *järgi*?» Tuleb selgitada, mida see küsimus tähendab ja öelda, et õige sõna on *järel*.

Töökodades võib kuulda küsimust: «Kes õmbleb minu *järgi*?» või «Kelle *järgi* sina õmbled?» Jällegi tuleb sellele tähelepanu juhtida ning rõhutada, et õige on ütelda: «Kes õmbleb minu *järel*?» või «Kelle *järel* sina õmbled?»

On tarvis jõuda nii kaugele, et õpilased end ja teisi alati kontrolliksid, tähele paneksid. Õpetaja peab noori harjutama teadlikult jälgima, kuidas vastavaid sõnu tarvitatakse.

*Sellepärast, selleks; mispärast, milleks.* Ei tule oodata aega, millal neid sõnu hakatakse grammatikakursuses käsitlema, vaid eksimuste puhul on kohe tarvis tähenduslikke erinevusi selgitada, eriti kirjandite vigade analüüsimisel. Kui vastav aineosa on juba läbi võetud, siis tuleb seda korrata, ootamata eksimuste tekkimist põimlauseste õppimise ajal. Kordamisel on soovitatav kasutada näitlikustamist. On hea kõrvutada kaks lauset:

*Mispärast sa siia tulid?  
Milleks sa siia tulid?*

Edasi vaatleme, mis kumbki lause tähendab.

Selle kohta võib teha nii suulisi kui ka kirjalikke harjutusi, lasta õpilastel moodustada küsi- ja põimlauseid; lasta lausetes täita lüngad vastavate sõnadega. Suuliselt võib rakendada ka kaartidega vastamist.

Selgitamiseks võib õpetaja esitada substituutsioonilauseid:

*Ma söön palju, selleks et kosuda.* (Õpilased jätkavad.)

*Ma söön palju, sellepärast et mul on kõht tühi.*

*Ma söön palju, sellepärast et sina oled selle toidu valmistanud.*

*Ma söön palju, sellepärast et toit on maitsev.* Jne.

Õpilased toovad seejärel lisanäiteid, kusjuures iga lause puhul seletatakse antud lause tähendus, mõte.

*Oma, enese (enda).* See on üks keeleõpetuse lõik, milles valitseb suur segadus. Nähtavasti pole eesti keele kooligrammatikates selles selgusele püütudki jõuda. Võtame näiteks *oma*. Grammatikad esitavad selle mitteühilduva täiendina (omastava ase-sõnana). Siiski puutuvad õpilased kokku niisuguste väljenditega: «*Omad vitsad peksavad*», «*Lahkus omal soovil*» jne. Õpilane jääb kahevahele, ta ei tea, kas eksib õpetaja, nõudes *oma* alati mitteühilduvana, või eksitakse kirjanduses, ametlikus kõnes. Seepärast oleks aeg tuua sellesse küsimusse veidi rohkem selgust. Ei oleks sugugi liigne kordamisel esi-

tada prof. J. V. Veski sellealase uurimuse<sup>1</sup> üksikuid seisukohti: a) omastav asesõna *oma* lauserõhutus asendis ei käändu, b) lauserõhulises asendis või ilma nimisõnata käändub.

Põhiliselt oleks aga vaja, et 8. klassi lõpetajad tunneksid alati *oma* lauserõhutus asendis tarvitamist, kus ta esineb mitteühilduva täiendina. Teha kordamisharjutusi.

Samasugune kaos esineb ka *enese*, *enda* tarvitamisel. Ka siin on vaja selgust. Võiks tutvustada õpilastele mõningaid P. Palmeose seisukohti *enese* tarvitamisel.<sup>2</sup>

Kasutan 7. klassi õpiku harjutusi ja lasen teha muid lühiajalisi harjutusi. See muudab töö huvitavamaks.

*Mis* (*mille*, *mida*), *missugune* (*milline*). Väga vajalik on ka seda osa korrata, kuigi täiend- ja sihitiskõrvallausete õppimisel seda osa on käsitletud. Tavaliselt jääb see aga passiivseks oskuseks ja igal võimalikul ning võimatul juhul tarvitatakse ikkagi sõna *milline*. Siinjuures suulised harjutused meid palju ei abista. Parem on, kui õpilased lauseid kirjutavad, sest kirjapilt aitab õiget vormi meeles pidada. Harjutuste kirjutamisel lasta tegusõnale ja sõnale *missugune* (*milline*) joon alla tõmmata, nimisõnale ja *mis* (*mille*, *mida*) kahekordne joon. Siis jääb õpilastele meelde, et *mis* alustab vaid täiendlauset, *missugune* (*milline*) sihitislauset ja kuulub ise täiendina kõrvallauses oleva nimi-sõna juurde.

Kui kirjalik vilumus on saavutatud, on kasulik teha lühiajalisi suulisi harjutusi.

Oleks väga hea, kui õpetajal on sisse seatud õpilaste vigade arvestamise kartoteek või vihik. Siit võiks leida vajalikke näiteid, mille alusel selgitada sõnade õiget kasutamist. Tervitatav on siin see (samuti muudelgi juhtudel), et õpilased harjuksid üksteise keelt kontrollima. Algul võib seada ülesandeks ühtede, hiljem aga keelete nähtuste kompleksse kontrolli. Korrapealt on viimane raske. Seega: tähelepanu kõigepealt ühele keelelisele nähtusele! Aeg-ajalt võib lisada uusi nähtusi, mida õpilased iseseisvalt jälgivad. Seda ei tohi kordamisel alahinnata.

### III. Õigekiri

*b*, *d*, *g* helitu kaashääliku kõrval tekitab palju raskusi nagu kaashäälikute ühe- ja kahekordselt kirjutaminegi, samuti vene pärisnimede õigekirjutus eesti keeles, eriti *e*, *ë* sõna ja silbi algul, *c*, *x* täishäälikute vahel (näit. Jegor, Lomonossov jt.).

Ulaltoodud vigade raviks olen kasutanud mitmesuguseid meetodeid. Mõne aja vältel olen lasknud kasutada «Õigekeelsuse sõnaraamatut», kust loetakse vaikselt läbi sellekohased osad, millele järgneb harjutuste kirjutamine, kusjuures õpetaja annab vajaduse korral lisaseletusi. Hea on lasta ka kaasõpilaste vihikuid korrigeerida sõnaraamatu abil. See paneb noored aktiivsemalt tööle.

Töö alla kirjutab õpilane oma nime ja leitud vigade arvu. Kasulik on niisugune töö ka sellepärast, et õpilased õpivad sõnaraamatut kasutama. Õpilast hinnatakse selle järgi, kuidas ta on kaasõpilase tööd kontrollinud.

Väga häid tulemusi on andnud ka sedelsüsteem. Õpilane peab joonele eelneva tähe kirjutama ühe- või kahekordselt, asetama lünka kas *b*, *p*, *g*, *k*, *d*, *t* jne. või *-ki*, *-gi*.

Järgnevalt toon ühe sellealase näite:

küm—nes	hak—ake	lin—lane	lep—lik	õp—imine	saa—sin (d, t)
hüp—lema	kep—ki	ar—selt (g, k)	värs—e (g, k)	pik—lik	lagen—ik (d, t)
					Jne.

Neid sedeleid kasutan tundides pidevalt. Õpilane, lõpetanud vastamise, saab lisa-ülesandeks kirjutada tahvlile sõnad ühelt sedelilt. Tema tööd jälgib kogu klass, parandab, kordab reegleid. Mõninga kordamise järel ei tehta enam vigu paljudes rasketes

<sup>1</sup> Vt. J. V. Veski, Ortograafilisi ja morfoloogilisi ebakohti eesti kirjakeeles. Emakeele Seltsi aastaraamat II, Tallinn 1956.

<sup>2</sup> Vt. P. Palmeos, Eesti keele pronoomenist *enese-enda*. Emakeele Seltsi aastaraamat II, Tallinn 1956.

ortogrammides. Kui õpilastel on reeglid juba päris selged, siis võiks neid meelde tule-  
tada juhuil, kui tekib kahtlus või eksitakse.

Et me võitleme reeglitega liialdamise vastu, siis oleks otstarbekohane kasutada  
N. Rummeli näpunäiteid ortograafia reegliteta õppimiseks tüüpsõnade abil (vastavad  
materjalid esitati 1960. a. märtsis eesti keele õpetajate seminaridel). Nii võib sedelsüs-  
teemi rakendamise korral reeglite asemel leida vastava tüüpsõna.

Liite *-ki* ja *-gi* kordamisel peatun sellel, et *-ki*, *-gi* lisatakse sõnade lõppu, mitte  
sõna tüve ja käändelõpu vahele.

#### IV. Sõnavälde ja astmevaheldus

Kordamisel olen teinud lühiajalisi harjutusi 2—3 minuti vältel tunnist: võrrelda  
antud sõnu varem õpitudetega ja kasutada nn. kaalumismeetodit. Head abi osutab teise ja  
kolmanda välte määramisel «Õigekeelsuse sõnaraamat». Sõnavälde on väga vajalik  
korrata *ne-* ja *s-lõpuliste* sõnade mitmuse osastava käsitlemise ajal.

#### V. Käänd- ja pöördõnad

Käänamise ja pööramise kordamine on väga väsitav, sellepärast tuleks teha tihti,  
kuid lühiajalisi harjutusi. Neid löike tuleb korrata igas klassis, kuid alati peab korda-  
mine välja kasvama praktilisest vajadusest. Nii on kohane korrata käändsõnade tüüp-  
kondadesse määramist liidete õppimise ajal.

1. K ä ä n a m i n e. Algul tuleb tüüpsõnade määramisel üleliigselt pingutada. Kuid  
me peame jõudma selleni, et tüüpsõnu kasutatakse niisama nagu valemeid matemaatikas,  
nii et need aitaksid käänd- ja pöördõnu õigesti muuta. 6. ja 7. klassi õpikus on korda-  
misharjutusi. Otstarbekohane on neid kasutada kogu õppeaasta vältel. Tüüpsõnad  
lasen leida ka nendes harjutustes, kus seda otseselt nõutud polegi.

Samuti pean tarvilikuks kasutada ka sõnu, mille käänamine õpilastele raskusi tekitab  
või mille muutmise kohta nad õpetajalt nõu küsivad, nagu *helves*, *puder* jt. kään-  
amine, *taotlema* pööramine; mõne õpilase perekonnanime õige käänamine jne.

Kui õpilased küsimusi esitavad, siis püüan nendele vastates selle poole, et ma kohe  
õiget vastust ei annaks, vaid paneksin õpilased mõtlema, arutlema ja õiget vastust tule-  
tama analoogia vm. põhjal. See arendab õpilaste iseseisvat mõtlemist ja õpetab järeld-  
dama. Niiviisi abistame õpilast palju rohkem kui õige vormi etteütlemisega. Kui vaja,  
annab õpetaja muidugi veel lisaseletusi.

Võib tunduda, et see kõik võtab väga palju aega. Tõsi, aga kasu sellest kaalub aja-  
kulu mitmekordselt üles.

Kordamisel panen erilist rõhku järgmiste sõnade käänamisele: *pesa*-tüüpi kuuluvad  
sõnad, kus eksitakse sageli ainsuse osastava moodustamisel: *nürit*, *nüridat* nuga (õige:  
*nüri* nuga); *mõrut*, *mõrudat* kohvi (õige: *mõru* kohvi); *tragit*, *tragidat* poissi (õige: *tragi*  
poissi); *igat* inimest (õige: *iga* inimest).

*lugemik*-tüüpi kuuluvat sõna *ümbrik* kiputakse käänama *õpik*-tüübi järgi: *ümbrikut*  
(õige: *ümbrikku*), *ümbrikute* (mitm. om., mis moodustatakse ains. os. järgi, õige vorm:  
*ümbrikkude* e. *ümbrike*).

Vastupidiselt toimitakse sõna *kolhoosnik* käänamisel, see paigutatakse *lugemik*-tüüpi:  
*kolhoosnikku* (õige: *kolhoosnikut*), *kolhoosnikke* (õige: *kolhoosnikuid*) jne.

Palju tuleb korrata ka *number*-, *õpik*- ja *tütar*-tüüpi sõnade käänamist ning rõhutada  
erinevusi nende vahel. Lasen kirjutada tahvlile sõnu, õpilased määravad nende käänd-  
konna ja moodustavad kriitilisi vorme, toetudes tüüpsõnale. Niisugusteks harjutusteks  
kulutan vaid mõned minutid tunnist.

Kordamisel on vajalik ka õpilaste sihikindel tegevus ja selleks tuleb teha pingutusi,

aktiviseerida kogu klass. Seepärast peab töö olema mitmekesine, uudne, hoogne, õpilased olgu n.-õ. häireseisundis. Õpetaja pöördugu küsimustega ka passiivsemate poole. Eriti aktiivseid võib niisuguse frontaalse töö põhjal hinnata. Samuti tuleb lasta õpilasi oma kaaslastele küsimusi esitada, korraldada võistlusi ja kaartidega vastamist.

Erilist tähelepanu osutan ka *ne-* ja *s-lõpuliste* sõnade mitmuse osastavale. Nagu teada, esineb siin kas *si-* või *id-lõpp*. Siin peab selge olema silbitamine ja vöidete määramine. Kui ei ole, siis korratagu neid.

Tüüpsõnade kordamisel kasutan sõnu ka kirjandusest ja teistest õppeainetest. Näiteks ei osatud geograafiatunnis käänata sõna *haab*. Eesti keele tunnis leidsime vastava tüüpsõna, käänasime seda ja leidsime, missugustes käänetes ta erineb sõnast *haav*. Kodu andsin käänata mõlemad sõnad ja moodustada kummagi kohta 3 lauset.

Nii ei ole ainult selle sõnaga. Tuleb saavutada kokkulepe teiste ainete õpetajatega, et nemad teataksid jõudumööda eesti keele õpetajatele, missugused keelelised raskused esinevad õpilastel nende tundides. Eesti keele õpetaja kogub neid materjale ja võtab kordamisel arvesse.

2. Pööramine. Kõige enam pööran tähelepanu alljärgnevale.

*kõnelema-, õmblema-, kirjutama*-tüüpi sõnade pööramisel peavad õpilased saavutama vilumuse neid automaatselt õigesti tarvitada. Tähelepanu on vaja pöörata e kaole kahe esimese tüüpkonna sõnadega.

Et vigadest vabaneda, oleme teinud rohkesti suulisi harjutusi, esmalt vastavat näitlikku õppevahendit kasutades, hiljem peast. Näiteks: moodustada *da*-tegevusnimi, *nud-* ja *tud*-kesksõna ning käskiva kõneviisi ainsuse 2. pöörde järgmistest sõnadest ja leida tüüpsõna: *võimlema, kogeleva, rabeleva, hõõveldamata, tegeleva, mõnulema, sädeleva, rüseleva, liugleva, sõneleva, väreleva, eksleva, tõõtlema* jne.

Võib lasta nõutavatele vormidele ka lauseid moodustada.

*kirjutama*-tüübi puhul rõhutan, et tunnust *-ta-* umbisikulises tegumoes ära ei jäetaks ja et kirjutataks õiged vormid: *moodustatakse* (mitte *moodustakse*), *kasutatakse* (mitte *kasutakse*) jne.; et isikulise tegumoe tingivas kõneviisis ei jäetaks ära pöördelõppu: ma *kirjutaks* pro *kirjutaksin*, sa *kirjutaks* pro *kirjutaksid* jne.

Tingiva kõneviisi pöördelõppude kohta lasen teha lühiajalisi suulisi harjutusi. Alati, kui eksitakse igapäevases kõnes, juhin veale tähelepanu.

*tooma-käima*-tüübi kordamisel juhin peatähelepanu *kse*-oleviku ja tegijanime õigele moodustamisele (*kse*-olevik moodustatakse siin erandlikult *da*-tegevusnime järgi) ja lasen teha suulisi harjutusi.

Tegijanime ortograafia õpetamisel pean tarviliikuks esitada tahvlil kõrvuti tegijanime ja *da*-tegevusnime, näit. *käia* — *käija*, *müüa* — *müüja*, *vita* — *viija*. Seejärel moodustame lauseid. Õpetaja võib ka laused dikteerida, õpilased kirjutavad lünkadesse *da*-tegevusnime või tegijanime.

Palju tüli tekitavad ka *muutama-* ja *õppima*-tüüpi sõnad. Raske pole siin tüüpsõna leidmine, vaid kindla kõneviisi oleviku moodustamine. Seda harjutame. Lasen õpilasi leida tüüpsõnad sõnaraamatu järgi ja kirjutada nende alusel vastavate sõnade oleviku 1. või 3. pöörde. Näit. leida tüüpsõna ja kirjutada antud sõna kindla kõneviisi olevikus: *rappuma, marssima, lõppema, süttima, sulgema, tekkima, käskima*.

Kui vaja, moodustatakse ka muid vorme, näit. *kästakse* (mitte *käsitakse* või *käsetakse*), *kästud* (mitte *käsitud* või *käsetud*), *tõõtada*, *tõõtatakse* (mitte *tõõdata* ja *tõõdatakse*).

Niisuguseid harjutusi olen teinud tihti 3—4 minuti jooksul suuliselt. Võib teha ka kirjalikke lünkharjutusi jms.

Omamoodi «pähklikeks» on ka sõnad *laskma, pidama, jooksmata*. Kordamisel kasutan siin sedelsüsteemi. 1. Tarvitada õiget vormi lihtminevikus: *peame* koosolekut, *peame* kohale ilmuma, *pean* teda targaks, *peab* voodisse heitma, *peab* mesilasi, *peab* naaber-kooliga võistlusi. Õpilased kirjutavad kas *pidi* või *pidas*, nagu nõutav. 2. Kirjutada nagu nõutav: tuleb *joo(k)sta*, oi *las(k)nud*, ärgu *joo(k)staagu*, *las(k)(s)id* laulu lahti jne.

## VI. Suur ja väike algustäht

Kõige rohkem tekitab raskusi sõnade *nõukogude*, *Nõukogude*; *soome*, *Soome* jne. õige tarvitamine. Peatähelepanu juhtida sellele, et *nõukogude* puhul on tegemist tähenäendusega *nõukogulik*, *Nõukogude* aga väljendab riiki, selle territooriumi. Aeg-ajalt kasutan sedelsüsteemi (igal sedelil 3—4 vastavat lauset).

Kohanimedele kordamisel kasutan järgmist meetodit. Õpilastele anda koduseks ülesandeks kirjutada harjutus. Klassis kontrollitakse seda sõnaraamatu abil, kusjuures õpilased vahetavad vihikud teiste õpilastega. Seda ei ole hea naabrite vahel teha, sest siis võib sageli parandamisel esineda ebaausust. Kui parandused on tehtud, antakse vihikud omanikele tagasi ja 2—3 õpilast loevad harjutuse raamatust ette. Vajaduse korral annab õpetaja lisaseletusi. Vihikute omanikud kontrollivad, kas nende tööd on õigesti korrigeeritud. Võib ju juhtuda, et õpilane ei leia sõnaraamatust sõna üles ja jätab selle parandamata. Et seda vältida, käib õpetaja korrigeerimise ajal klassis ringi ja abistab õpilasi sõnade leidmisel sõnastikust.

## VII. Kirjavahemärgid koondlauses ja lisandi puhul

Kooloni ja mõttekriipsu tarvitamist kordan järgmise piltliku skeemi alusel:

*a, b, c ja d — kõik*

*järgmised: a, b, c ja d*

Uht liiki määruste ja täiendite eraldamist komaga kordan vastava õppevahendi järgi (teeme suulisi ja kirjalikke harjutusi).

Kordame ka lisandi eraldamist komaga, lisandi ühildumist ja jutumärkide tarvitamist. Sellekohaseid harjutusi on 7. klassi õpiku lõppkordamise osas piisavalt. Tähelepanu pöörata järgmistele nähtustele: a) Läksime *kinoteater* «*Oktoobrisse*» pro Läksime *kinoteatrisse* «*Oktoober*» (käändub ainult eeslisand). b) Rääkisime sellest *õpetajale* Vainule pro Rääkisime sellest *õpetaja* Vainule (täiendita elukutset, sugulusastet ja auastet näitav eeslisand ei käändu). Aga: Nägin oma endist *õpetajat* Vahtrat (täiendiga lisand käändub).

## VIII. Aluse ja öeldise ühildumine. Täiendi ühildumine

Ühildumise kordamiseks piisab õpikus antud materjalist, kuid kasutan ka õpilaste kirjandeis esinenud vigaseid lauseid.

Pearõhu olen suunanud osaaluse ja rühma väljendava aluse ühildumisele öeldisega, nagu: *kuhi heinu seisis* (mitte: *seisid*) *õues*. Mitte unustada *tuleb + da-tegevusnime* lise öeldise ühildumist alusega, näit. *Nõud tuleb pärast sööki puhtaks pesta* (mitte: *nõud tulevad... pesta*). Muudel puhkudel eksitakse vähe.

Täiendi ühildumisel esineb oht *nud-* ja *tud-*kesksõnalise omadussõnalise täiendi korral. *tud-*lauseühend aetakse segi *tud-*lõpulise omadussõnaga, mis põhisõnaga ühildub. Näit. *kasutu vaev, kasutatud vaeva; kasutatud reegel, kasutatud reeglilt. Ka läbiloetud raamatuid tuleb hästi hoida* (mitte: *läbiloetud raamatuid*). Aga: *tarvitamiskõlbmatu raamat, tarvitamiskõlbmatud raamatud, tarvitamiskõlbmatuid raamatuid. Vrd. mahakantud raamatu, mahakantud raamatuid (tud-kesksõna).*

*nud-*kesksõna mitte segi ajada *nu-*lõpulise nimisõnaga. See viga tekib siis, kui õpilastel pole lauseliikmed hästi selged. Näit. *Mahajäänud õpilasi* (mitte: *mahajäänuid õpilasi*) *tuleb abistada*. Vrd. *mahajäänuid tuleb abistada* (nimis.).

## IX. Lauselühendid

Lauselühendi tarvitamisel esinevad järgmised eksimused: 1) unustatakse, et lauselühendil on sama alus, mis ülejäänud lauselgi (kui seda pole eraldi märgitud); 2) ei panda tähele, et des-lühendi puhul on sellega väljendatud tegevus samaaegne ülejäänud lause tegevusega.

Kirjutatakse: *Hakates merele lähenema, hoovas meile vastu merelt jahedat tuult, vaadeldes hulk aega merd pro Kui merele lähenesime, hoovas sealt meile vastu jahedat tuult. Kaua seisime kaldal, vaadeldes sinist merd.*

Sõnad *hakkama* ja *hoovama* ei näita siin paralleelselt toimuvaid tegevusi.

Kirjutatakse: *Vaadates loigu poole lasid (pro lasksid) seal liugu Kupu-Kaie poisid pro Vaadates loigu poole, nägi Villu, et Kupu-Kaie poisid seal liugu lasksid.*

Lausest ei selgu, kes vaatas, kes laskis liugu.

Lauselühendite õige tarvitamise oskuse arendamiseks õpiku materjalist ei piisa. On vaja täiend- ja määruslauseid lauselühenditega asendada ja parandada lauselühendite vigu kollektiivselt.

## X. Sõnade kokku- ja lahkukirjutamine

Palju tuleb harjutada kordamisel nimetavalist ja omastavalist liitumist, teha niisugusi kui ka kirjalikke harjutusi. Alati tuleb nõuda seletust, et vältida juhuslikkust. Siingi võib reeglite asemel tüüpsõnu rakendada, kasutada sedelsüsteemi, kus sedelitel esinevad liitsõnad kontekstis.

Ühendtegusõnade kordamisel tuleb juhtida peatähelepanu *nud-* ja *tud-*kesksõna ning *mata-*vormi kokku- ja lahkukirjutamisele ning teha suulisi harjutusi. Õpilased esitavad alati küsimusi nende vormide kohta, mis harjutustes esinevad. Vastavalt küsimustele kirjutame antud sõnad kokku või lahku. Näit. *ümbekirjutatud* (missugune?) harjutus; harjutus on *ümbekirjutatud* (mida tehtud?).

Võib kasutada raamatus olevaid harjutusi, teha kirjanduspalades analüüsi vastavate juhtumite kokku- ja lahkukirjutamise kohta.

Et liitsõnu õpitakse kevadpoolaastal, siis pole aeg nende õppimise ja kordamise vahel kuigi pikk ja unustamise oht on väiksem. Selleks et unustamist vältida, on vaja korrata sagedasti kohe pärast aine läbivõtmist, hiljem harvemini.

Kordamisega ei tohi aga liialdada, eriti siis, kui aine on alles hiljuti läbi võetud. Kui õpetaja seda ei arvesta, märkab ta, et aine õpilasi enam ei huvita.

## XI. Lauseõpetus

Lauseõpetuse kordamisel olen eraldanud kaks põhimist ala: süntaktilised mõisted (lausete tüübid, lauseliikmed ja muud lause koosseisu kuuluvad sõnad, nagu üte jne.; süntaktilised reeglid (sõnade lauseteks ühendamise reeglid ja nende kasutamine). Võib kasutada skeeme ja teha harjutusi: moodustada eri tüüpi lauseid, lauseid täisaluslega, osaaluslega, erinevate määrustega, omadussõnaliste ja nimisõnaliste täienditega jne.

Õpilased armastavad ka parandada kaasõpilaste töid, korrigeerida vigaseid lauseid ja ortogramme. See paneb neid jällegi mõtlema, arutlema, oma teadmisi rakendama. Allpool toodud harjutuste liiki võib kasutada ainult juhul, kui õpetaja on klassi teadmiste tasemes kindel, nii et ebaõiged vormid ja laused õpilasi ei mõjustaks.

Niisugune töö tehakse järgmiselt. Õpetaja annab kogu klassile ühe või ridade kaupa eri tekstid. Õpilased parandavad selles vead ja tagastavad lehed õpetajale. Klassis

võib selle töö ajal kasutada sõnaraamatut. Kui niisugused tekstid antakse korrigeerimiseks kontrolltööna, siis sõnaraamatut ei kasutata ja õpetaja kogub vihikud kokku.

Enne tööde parandamist võib õpetaja anda õpilastele ka võtme, s. o. kui palju mingit liiki vigu antud tekstis esineb. See teeb töö põnevamaks, sest alati on huvitavam töötada, kui on kindel eesmärk. Õpilane võtab kõik oma teadmised kokku, analüüsib ja uurib suurema huviga iga lauset ja sõna, et saada kokku antud arv vigu. Algul võib töö teha ühele küsimusele, hiljem anda ka kompleksseid töid, s. o. tekstis esineb palju erinevatesse keeleõpetuse küsimustesse puutuvaid vigu.

Alljärgnevalt toon näiteks ühe vigase teksti, mille andsin õpilastele korrigeerimiseks. (On hõlmatud ortograafia, morfoloogia, süntaks ja tuletusõpetus.)

*Õpetaja lubas ära antud tööd homseks läbivaadata ja kätte anda. Jalutus käigul nägime mere hiiglast «Gruusijat». Tallinna kesk linnast on võimalik sõita trammiga Kopli poolsaarele Lasna mäele Pärnumaanteele ja Kadriorgu. Lugemise kire tõttu pidi Gorki lapse põlves kannatama paljusi alandusi ja piinasi. Grupp spordi seltsi Kalev kuuluvaid jahimehi sõitis alutaguse metsatesse hundi jahile. Valge-Vene kolhoosi põldudel kasvatakse rohkesti lina.*

Väga olulisteks kordamistundideks on kontrolltööde, eriti kirjandite vigade analüüsi tunnid, sest siin saab materjalile läheneda uuest seisukohast. Veelgi tähtsam on see, et õpilased näevad siin otseselt oma töödes esinevaid vigu. Õpetaja, parandades õpilaste kirjandeid, kirjutab endale välja vigased laused ja väljendid. Klassis analüüsitakse neid keelendeid ühiselt. Hiljem korratakse raskemaid juhtumeid pidevalt.

### Mõningaid mõtteid lõppkordamisest

Praegu ollakse seisukohal, et see pole enam otstarbekohane, vaid korrata tuleb kogu õppeaasta vältel. Seega võib lõppkordamiseks ettenähtud materjali kasutada õppeaasta vältel. Seda tuleb aga teha nii oskuslikult, et kevadeks oleksid kõik põhilised ja rasked ainelõigud läbi korratud, et õpilastel oleks sellest maksimaalne kasu.

Kordamine peab aitama õpilastel saada ülevaadet grammatiliste nähtuste süsteemist ja omavahelistest seostest, peab selgitama, milleks on vaja tunda üht või teist keeleõpetuse osa.

Kui me ei tee lõppkordamist selle tavalises ulatuses, siis oleks enne eksameid siiski vaja anda mõned kordamistunnid, mille kestel süstematiseeritaks aine ja juhitaks tähelepanu nendele keelenditele, mida paljud õpilased tarvitavad valesti.

Kordamist ei tohi mingil juhul alahinnata. Korrata tuleb pidevalt, kogu õppeaasta vältel, kogu kursuse ulatuses. Aastaid läbi tuleb tulipunktis hoida eesti keele kordamine. Minu kogemused näitavad, et tulemusrikkamad on lühiajalised kordamised, kuid seejuures ei või unustada ka tsüklilist kordamist. Kordamisel olgu ikka midagi uut, mis ärataks õpilaste huvi, paneks nad mõtlema, arutlema, järeldusi tegema, keelekultuurist lugu pidama.

# Arvutamise õpetamine arvutuslükatil 8-klassilises koolis

A. TELGMAA

(Algus «Nõukogude Koolis» nr. 1, 1962.)

## V. KORRUTAMINE

Kui võrrete lahendamine lükati abil on õpilastel selge, siis ei tohiks korrutamise õppimine valmistada eriliisi raskusi.

Et ka korrutise leidmisel koma asukoht korrutises tuleb määrata korrutise ligikaudse hindamise teel, siis on vajalik teha eelnevalt seda liiki harjutusi.

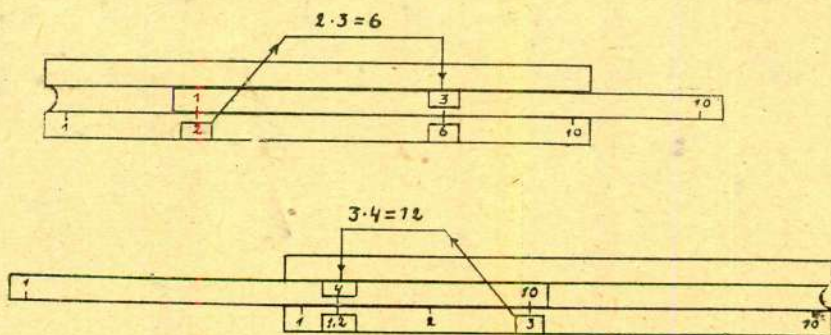
Näide 1. Hinnata ligikaudselt korrutise  $2,36 \cdot 1,7$  väärtust.

Nii nagu eelmiseski peatükis, ümardame ka siin andmed ühe tüvenumbrini. Saame  $2,36 \cdot 1,7 \approx 2 \cdot 2 = 4$ . Arvutamine annab tulemuseks 4,01.

Alustame konkreetsest näitest. Leida korrutis  $2 \cdot 3$ . Tähistame selle korrutise tähega  $x$ , s. o.  $2 \cdot 3 = x$  ehk  $2 \cdot 3 = x \cdot 1$ . Nüüd laseme õpilastel meelde tuletada võrde põhiomaduse. Selle põhjal laseme neil uurida, kuidas viimasest võrdusest saaks moodustada võrret. Selleks tuleb ilmset võtta võrde siseliikmeteks näiteks arvud 2 ja 3 ning välisliikmeteks arvud 1 ja  $x$ . Selline võrre on  $1:2 = 3:x$  ehk  $\frac{1}{2} = \frac{3}{x}$ . Näeme, et antud

korrutise leidmiseks on vaja lahendada üks võrre. Nagu juba õpitud, tuleb selle lahendamiseks seada kohakuti keele kriips 1 ja korpuse kriips 2; tulemuse loeme korpuse selle kriipsu kohalt, mis on kohakuti keele kriipsuga 3. Näeme, et  $x=6$ . Teinud veel mõned analoogilised harjutused, sealhulgas ka mõned keele ülekandega (näit.  $3 \cdot 4 = 12$ ), näeme, et kõik korrutised leitakse järgmiselt: märgime korpuse-skaalal ühe teguri. Selle teguriga seame kohakuti keele kriipsu 1 (või 10). Märgime keeleskaalalt teise teguri. Märkija all korpuseskaalal on otsitav korrutis.

On soovitatav õpilastel lasta teha vihikusse joonised, mis oleksid eeskujuks koduste harjutuste tegemisel (joonis 6).



Joonis 6.



Esimesed harjutused valime võimalikult lihtsad (andmed ühe- ja kahekohalised). Lahendame neid pikkamööda, et kõik õpilased jõuaksid sammu pidada. Esimeste harjutustega kaasnegu suusõnalised seletused.

Näide 2. Leida  $3,5 \cdot 1,2$ .

Lükatilt loeme tulemuse tüvenumbrid 4—2—0. Ümardades esimese teguri jämedalt kuni 4-ni ja teise teguri 1-ni, on otsekohe selge, et tulemus on 4,20.

Kui õpilased on omandanud juba mõningaid vilumusi, läheme järk-järgult raskemate harjutuste juurde.

Väga otstarbekaks osutub lücati kasutamine siis, kui on vaja leida korrutisi, milles üks tegur on muutumatu.

Näide 3. Leida korrutis  $1,27 \cdot x$ , kui  $x$ -le anda väärtused: 1,03; 1,36; 1,7; 5; 65; 0,65; 8,5.

Antud ülesande puhul leiame kõik korrutised (välja arvatud  $x = 8,5$ ) ainult märkija liigutamise teel. Seetõttu leitakse korrutised väga lihtsalt ja kiiresti.

Kui kõik või osa andmeid on ligikaudsed arvud, siis peame kinni ligikaudsete arvude korrutamise reeglist.

Näide 4. Mõõtmisel selgus, et raudlati pikkus on 11,4 m. On teada, et üks sellise lati jooksev meeter kaalub 6,0 kg. Kui palju kaalub see raudlatt?

Et andmetest üks arv on esitatud kolme tüvenumbriga ja teine kahega, siis tuleb ka korrutis anda kahe tüvenumbriga. Antud juhul on lükatilt näha, et tulemus on 68 ja 69 vahel. Et aga märkija on 68-le ligemal kui 69-le, siis anname vastuseks 68 kg.

Näide 5. Leida  $x$  avaldisest  $3,5 \cdot 4,10 + 0,755 \cdot 8,1 + 4,7 \cdot 5,0 + 0,20 \cdot 8,9$ , kus kõik andmed on ligikaudsed.

Otsitav koosneb ligikaudsete arvude korrutiste summast. Nagu teada, tuleb sel juhul vahepealsetes tehetes säilitada üks varunumber. Seetõttu leiame korrutised mitte kahe, vaid kolme tüvenumbriga. Et kolme tüvenumbrit on lükatilt võimalik määrata, siis lahendub antud ülesanne kergesti lücati kaasabil.

$$\begin{array}{r} 3,5 \cdot 4,10 = 14,3 \\ 0,755 \cdot 8,1 = 6,12 \\ 4,7 \cdot 5,0 = 23,5 \\ 0,20 \cdot 8,9 = 1,78 \\ \hline x = 45,70 \approx 46. \end{array}$$

Näide 6. Leida 25% arvust 72.

Antud ülesande juures tuletame õpilastele meelde, et osa leidmine tervikust, seega ka protsentide leidmine antud arvust toimub korrutamise teel. Seetõttu tuleb leida kor-

rutis  $25\% \cdot 72 = \frac{25}{100} \cdot 72 = 0,25 \cdot 72$ . Lükatilt loeme korrutise tüvenumbriteks 1—8—0.

Ligikaudne hindamine näitab, et tulemus on 18,0.

### Harjutused

1. Anda ligikaudne hinnang järgmistele korrutistele:

4 · 3,95; 4,2 · 3,9; 5,6 · 3,2; 4,75 · 3,2; 6,7 · 4,9; 13,2 · 5,6; 16,1 · 1,1; 17,2 · 0,5; 21,7 · 0,9; 8,95 · 0,89; 65,7 · 4,8; 0,75 · 0,92; 16,7 · 0,2.

2. Leida korrutised:

a) täpsete teguritega:

1,2 · 2,3; 2,5 · 3,4; 3,1 · 1,5; 4,2 · 5,6; 3,2 · 1,56; 7,81 · 1,62; 32,4 · 2,8; 1,87 · 2,56; 3,47 · 5,66; 0,47 · 56,5; 8,75 · 0,69; 0,42 · 0,97; 3,2 · 5,6; 7,8 · 1,45; 6,42 · 34,5;

b) ligikaudsete teguritega:

3,2 · 4,1; 3,4 · 1,5; 12,3 · 4,7; 3,0 · 1,50; 4,70 · 2,00; 0,3 · 12,5; 0,30 · 12,5; 0,300 · 12,5; 3,2 · 4,73; 1,1 · 10,6.

3. Kaalumisel selgus, et 1 m pikkune raudtala tükk kaalus 22,3 kg. Kui palju kaaluvad telad, mille pikkuseks on 2,0 m; 3,00 m; 6,7 m; 8,55 m; 12,2 m; 13,5 m; 22,3 m?
4. Üks tellis kaalub 3,6 kg. Kui palju kaaluvad 3; 8; 12; 25 tellist?
5. Leida ruudu ümbermõõt, kui ruudu külje pikkuseks saadi mõõtmisel 2,31 dm.
6. Klassi pikkus on 8,8 m; laius 6,7 m ja kõrgus 3,0 m. Kui suur on klassi ruumala?
7. Arvutada oma klassi ruumala.
8. Kui palju värvi on vaja muretseda põranda värvimiseks, mille pikkuseks mõõtmisel saadi 4,70 m ja laiuks 3,82 m, ning on teada, et iga ruutmeetri värvimiseks kulub ligikaudu 0,18 kg värvi?
9. Arvutada järgmiste avaldiste väärtused, kui kõik andmed on ligikaudsed:
  - a)  $13,8(2,5 + 4,2) - 0,86(162 - 149)$ ;
  - b)  $3,2 \cdot 5,76 + 7,85 \cdot 0,80 - 5,6(12,3 - 11,2)$ ;
  - c)  $1,2 \cdot 3,65 + 0,75 \cdot 13,6 + 3,00 \cdot 4,2 - (4,2 + 1,7) \cdot 0,50$ .
10. Arvutada: 75% 80-st; 30% 50-st; 25% 50-st; 12% 20-st; 67% 95-st; 87% 129-st; 95% 335-st; 13,5% 47-st; 8,7% 56,7-st; 6,95% 47,5-st.

#### Vastuseid

2. a) 2,76; 8,50; 4,65; 23,5; 4,99; 12,7; 90,7; 4,79; 19,6; 26,6; 6,04; 0,407; 17,9; 11,3; 221;  
b) 13; 5,1; 58; 4,5; 9,40; 4; 3,8; 3,75; 15; 12.
9. a) 81; b) 19; c) 24.

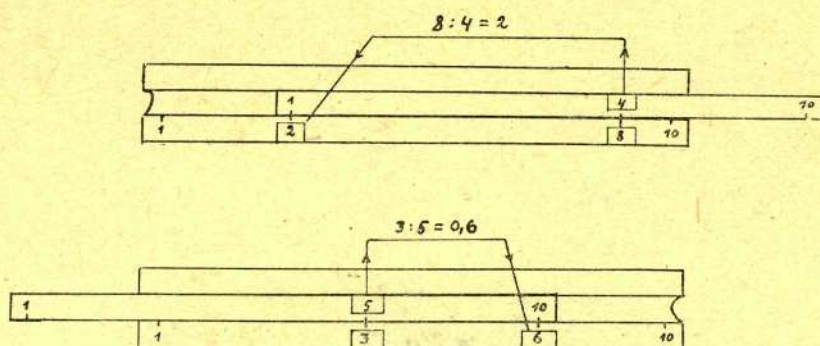
#### VI. JAGAMINE

Jagatise leidmine lükati abil taandub samuti võrde lahendamisele. Olgu vaja leida jagatis 8 : 4. Tähistame otsitava jagatise tähega  $x$ , s. o.  $8 : 4 = x$  ehk  $\frac{8}{4} = \frac{x}{1}$ .

Sellisest võrdest võiks leida  $x$ . Vaadates aga keeleskaalale kui murdude lugejate skaalale ja korpuseskaalale kui murdude nimetajate skaalale, jääks vaadeldaval juhul jagatis  $x$  keeleskaalale. See aga ei ole soovitatav, sest mõnikord tuleb saadud jagatisega sooritada veel mõnda operatsiooni, näiteks korrutamist. Sellisel juhul aga on vaja, et jagatis oleks korpusel, sest vastasel korral tuleks tulemus kanda märkija abil keelelt korpusele, mis on loomulikult võimalik ainult teatava veaga. Seepärast püstitame nõude, et jagatis tuleks alati korpuseskaalale. Selleks vaatame võrde  $\frac{8}{4} = \frac{x}{1}$  asemel võrret  $\frac{4}{8} = \frac{1}{x}$ . Tulemus näitab, et jagatise leidmiseks on vaja seada kohakuti jagaja ja jagatav, kusjuures jagatava võtame korpuseskaalalt ja jagaja keeleskaalalt. Tulemuse loeme korpuseskaalalt keele kriipsu 1 alt. Näeme, et  $x = 2$ .

Koos õpilastega lahendame veel mõned analoogilised näited, sealhulgas ka niisuguseid, kus keele kriips 1 läheb korpuseskaalast välja (näiteks  $3 : 5 = 0,6$ ). Sellisel juhul tuleks teha keele ülekanne, s. t. keele kriips 1 tuleks viia sinna, kus enne oli keele kriips 10, ja siis lugeda jagatise tüvenumbreid keele kriipsu 1 alt. Et selline keele ülekanne ei muuda tulemuse tüvenumbreid, siis pole vaja keele ülekannet teha ja tulemuse tüvenumbreid loeme vahetult keele kriipsu 10 alt. Seega loeme jagatise tüvenumbreid alati keele selle otsmise kriipsu alt, mis jääb korpuseskaala sisse. Esitatud näidete varal teeme järgmise kokkuvõtte: märgime jagatava korpuseskaalale; jagatavaga seame kohakuti jagaja keeleskaalalt; jagatise loeme korpuseskaalalt keele kriipsu 1 (või 10) alt.

Nii nagu korrutamise puhul, laseme ka siin teha õpilastel vihikutesse joonised (joonis 7.). Esimesed harjutused valime jällegi võimalikult lihtsad ja läheme samm-sammult üle raskematele harjutustele. Kui andmed on ligikaudsed, siis peame kinni ligikaud-



Joonis 7.

sete arvude jagamise reeglist. Koma asukoha jagatise määrame samuti, ümardades andmed kuni ühe tüvenumbrini ja siis leides peast jagatise ligikaudse väärtuse (vt. IV pt.).

Näide 1. Leida jagatis  $8,2 : 3,4$ .

Tulemuse tüvenumbrid on  $2 - 4 - 1$ . Ümardades jagatava 8-ni ja jagaja 3-ni, leiame, et jagatis on 2,41.

Näide 2. Leida jagatis  $82,5 : 5,6$ .

Ümardades andmed vastavalt 80-ni ja 6-ni saame otsitavaks jagatiseks 14,7.

Näide 3. Leida jagatis  $16,2 : 0,312$ .

Tulemuse tüvenumbrid on  $5 - 2 - 0$ . Koma asukoha määramiseks anname mõttes jagatisele kuju  $162 : 3,12$ . Tulemusest nähtub, et otsitav on 52,0.

Näide 4. Klassis on 20 pioneeri. See moodustab 80% klassi õpilaste üldarvust. Mitu õpilast on klassis?

Enne selle ülesande lahendamist meenutame õpilastele, et terviku leidmine selle osa järgi toimub jagamistehte abil. Seega tuleb antud ülesande puhul leida jagatis  $20 : 80\% = 20 : \frac{80}{100} = 20 : 0,8$ . Lükatilt loeme, et klassis on 25 õpilast.

### Harjutused

1. Leida järgmised jagatised:

$4,2 : 2,1$ ;  $6,8 : 3,4$ ;  $9,6 : 3,2$ ;  $6,3 : 3$ ;  $4,5 : 2,2$ ;  $3,24 : 3$ ;  $3,2 : 1,2$ ;  $5,65 : 4,2$ ;  $47,5 : 16,2$ ;  $7,85 : 5,6$ ;  $128 : 82$ ;  $3,4 : 1,45$ ;  $8,72 : 6,43$ ;  $3,4 : 4$ ;  $15,6 : 22$ ;  $16,7 : 0,6$ ;  $0,7 : 0,4$ .

2. Leida järgmised jagatised, kui kõik andmed on ligikaudsed:

$5,1 : 4,1$ ;  $8,95 : 7,5$ ;  $4,22 : 2,0$ ;  $8,91 : 5,1$ ;  $2,35 : 1,2$ ;  $13,2 : 1,4$ ;  $15,6 : 5,1$ ;  $3,0 : 4,0$ ;  $5,1 : 10,4$ ;  $11,2 : 20,1$ ;  $65,3 : 17,9$ ;  $3,56 : 5,2$ ;  $72,5 : 0,51$ ;  $87,5 : 0,67$ ;  $0,672 : 0,532$ .

3. a) Leida arv, millest 75% on 60; 25% on 8; 60% on 60; 45% on 55; 38% on 15; 24% on 17; 47% on 92,5; 32% on 65,5; 12,5% on 4; 16,5% on 8,5; 5,62% on 4,25.

b) Leida: 28% 325-st; 16,7% 57,8-st; 87,5% 475-st; 42,5% 5,62-st; 12,7% 80-st.

c) Väljendada protsentides järgmised suhted:

$\frac{25}{50}$ ;  $\frac{2}{5}$ ;  $\frac{32}{48}$ ;  $\frac{16}{24}$ ;  $\frac{7,5}{16,5}$ ;  $\frac{8,9}{25,4}$ ;  $\frac{18,0}{87,5}$ ;  $\frac{5,12}{25,7}$ ;  $\frac{6,05}{42,5}$ ;  $\frac{10,1}{50,1}$ .

4. Ristküliku pindala on  $16,7 \text{ m}^2$ , alus on 4,2 m. Leida kõrgus.

5. Ristküliku pindala on  $52,5 \text{ m}^2$ ; kui pikk on ristküliku alus, kui kõrgus on 2,3 m; 8,7 m; 12,2 m; 13,5 m; 19,7 m; 22,2 m; 37,6 m; 52,5 m.

6. Arvutada järgmiste avaldiste väärtused, kui kõik andmed on ligikaudsed:

a)  $3,2 \cdot 4,5 + 17,8 : 5,6 + 4,3 (1,5 + 6,47)$ ;

b)  $\frac{7,2}{4} + \frac{5,65}{1,4} + 1,67 \cdot 0,70 - (9,8 - 7,82) : 1,1$ .

#### Vastuseid

1. 2,00; 2,00; 3,00; 2,10; 2,04; 1,08; 2,67; 1,35; 2,93; 1,40; 1,56; 2,34; 1,36; 0,850; 0,710; 27,8; 1,75.

2. 1,2; 1,2; 2,1; 1,7; 2,0; 9,4; 3,1; 0,75; 0,49; 0,558; 3,64; 0,69; 140; 130; 1,26.

3. a) 80,0; 32,0; 100; 122; 39,5; 70,8; 197; 204; 32,0; 51,5; 75,7.

b) 91,0; 9,65; 415; 2,39; 10,2.

c) 50%; 40%; 66,7%; 66,7%; 45,5%; 35,0%; 20,6%; 19,9%; 14,2%; 20,2%.

6. a) 52; b) 5.

Arvutuslükati õpetamisel on mõtet vaid siis, kui õpetaja ka edaspidi maksimaalselt kasutab kõiki lükati rakendamise võimalusi. Nagu juba eespool nimetatud, tuleb ligikaudsete arvude korrutamine ja jagamine seostada lükati õpetamisega. Ligikaudsete arvudega tegelemine ei tohi lõppeda, kui programmi vastav peatükk on läbi võetud. Ligikaudsete arvudega sooritavate tehete reegleid tuleb rakendada ka edaspidi kõikjal, kus see on vajalik. Samuti anname õpilastele hiljem võimalusi kasutada arvutuslükati. Küllaldest materjali selleks pakuvad näiteks geomeetrilise sisuga ülesanded. Arvutuslükati õppimine 7. klassis peaks olema eelduseks selle edukale kasutamisele vanemates klassides. Nii tuleks 8. klassis täiendavalt käsitleda arvu ruudu ja ruutjuure leidmist, 9. klassis võiks vaadelda arvu kuubi ja kuupjuure leidmist, 10. klassis aga annaksime ammendava põhjenduse käsitletud küsimustele ning vaatleksime lihtsamaid segatehteid ning logaritmid. Arvutamist. Matemaatikaõpetaja peaks propageerima lükatite kasutamist ka füüsika- ja keemiatunnis. Mida enam on õpilasel lükati kasutamise võimalusi, seda rohkem näeb ta selle väärtust ja seda omasemaks muutuvad talle arvutusoperatsioonid lükatil.

## Matemaatikaülesannete lahendamine keskkoolis

M. USAI,

*E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi matemaatika kateedri juhataja*

Keskkooli igas klassis pühendatakse palju aega matemaatikaülesannete lahendamisele. Seepärast tuleb igal matemaatikaõpetajal ikka ja jälle mõelda ülesannetele ja nende lahendamise meetodikale.

Kui tunni ettevalmistamisel teooria ei nõua palju aega ja suurte kogemustega õpetaja võib tundi anda selles osas ka ilma konsepektita, siis ülesannete osas peaks tunni ettevalmistamine ja konsept olema kohustuslik igale matemaatikaõpetajale.

Elkõige olgu õpetajale täiesti selge, millise eesmärgiga ta ülesande annab. Siin võib olla tegemist uue osa ettevalmistamisega, õpitud teoreemi või valemi kinnistamise või rakendamisega, kordamisega, järeldamisoskuse arendamisega jne.

Kasutusel olevatesse ülesannete kogudesse tuleb suhtuda kriitiliselt. Raske on nen-

dest ühtegi paragrahvi leida, kus ülesanded oleksid seatud meetoodiliselt õigesse järjekorda, mis on aga äärmiselt tähtis. Kui õpetaja järjestab ülesanded kõige lihtsamast alates ja uut tuleb ainult järk-järgult juurde, siis on töö õpilastele huvitav ning kõigiti arusaadav. Ka koduste ülesannete puhul on õigel järjekorral tähtis osa.

Õpetaja peab alati koduste ülesannete andmisel arvestama õpilaste teadmisi. Liiga raskete ülesannete andmisega sageli rikutakse õpilasi. Neil tekib halb harjumus kasutada võõrast abi, maha kirjutada jne. See mõjub aga edaspidisele õppimisele ja töödistsipliinile äärmiselt halvasti. Õpilase distsiplineerimatus ja hooletu suhtumine õppeainesse on sel juhul õpetaja enda töö villi.

Õpilase õppimisviisi on induktiivne: paljudest üksikjuhtumitest tekivad tal üldised kujutlused ja järeldused. Seepärast peab õpetaja andma küllaldaselt harjutusmaterjali. Just algajad õpetajad aga arvavad mõnikord, et piisab sellest, kui ta kord midagi hästi ja ilusasti on ära seletanud. Kui ta aga järgmises tunnis õpilaste teadmisi kontrollib, siis ei jää halb üllatus tulemata.

Matemaatika ülesannete kogud ei anna iga osa kohta küllalt harjutusmaterjali. Paremad õpetajad koostavad ülesandeid klassis lahendamiseks ise või valivad neid teistest ülesannete kogudest. Tingimata on aga vaja, et õpetaja iga ülesande ise ära lahendab, enne kui ta selle õpilastele lahendada annab.

Ülesannete kogude materjal on teatud osas vananenud. See ei sisalda kõige uuemat tänapäeva elust. Õpetaja enda koostatud ülesanded on selles suhtes paremad, nendes saavad esikohal olla kõige uuemad andmed meie kommunistlikust ülesehitustööst. Nii leitakse N. S. Hruštšovi aruandekõnest Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressile, partei programmist ja teistest kongressi materjalidest palju uut ning huvitavat ülesannete koostamiseks. Matemaatikaõpetaja poliitiliselt kasvatav seletus on siin omal kohal ja loomulik.

Õpilastele esitavad küsimused ja eriti ülesanded kannatavad keskkoolis teatava ühekülguse all. Paljudel juhtudel tuleb õpilasel ülesande lahendamiseks leida vastav valem, antud suurused «asemele panna» ja arvutada. Silmas tuleb pidada ainult seda, et kõik ülesandes antud arvud (tähed) oleksid ära kasutatud, et õpilasel endal ei tuleks midagi juurde hankida ega antaks ka midagi üleliigset. Ülesanded ja ülesannete lahendamine tuleb seada laiemale alusele.

Õpilastele antavate ülesannete hulgas peab olema ka niisuguseid, millele ei ole vastust tavalisel arvilisel kujul. Need on nn. puudulikkude andmetega ülesanded. Sellised on väga kasulikud õpilase matemaatilise mõtlemise arendamisel, eriti siis, kui näidata, miks antud juhul otsitavat leida ei saa ja mida peaks veel teadma, et selle leidmine oleks võimalik.

Olulised on ka seda laadi ülesanded, kus andmeid on rohkem kui vaja. Ülesande lahendaja peab valima andmetest kõige ratsionaalsema hulga ja kasutama seda. Ülesannete seas olgu ka selliseid, kus vastuseid on antud mitu; õpilased peavad näitama, missugune on õige ja põhjendama seda.

Näide: Kui  $a$ ,  $b$ ,  $c$  ja  $d$  on positiivsed arvud ja kui  $b$  on suurem kui  $c$  ja  $d$  on suurem kui  $a$ , siis missugune järgmistest võrdustest võib õige olla ja miks?

$$1) b + d = c + a$$

$$2) d + a = b + c$$

$$3) b + a = c + d$$

Ülesandele õige vastuse leidmisest ei piisa. Tuleb näidata, miks lahendus on õige. «Näitamise», põhjendamise ja loogilise arutlemise oskust tuleb õpilastes arendada.

Põhjenduse nõudmisega ei tule siiski rutata. Oma osa tuleb jätta õpilaste intuitsioonile, aega tuleb anda ka analoogia otsimisele.

Ei tule alahinnata proovimise võtte tähtsust. Tegelikus elus rakendatakse seda nii mõnigi kord edukalt. Õpilastele tuleb aga näidata selle võtte võimetust keerukamatel ja üldisematel juhtudel. Nii teevad õpilased proovimise teel kergesti kindlaks, et ruutkolmliige  $x^2 - 5x + 7$  on iga  $x$  väärtuse puhul positiivne. Kui aga anname ruutkolm-

liikme  $8x^2 - 166x + 861$ , siis võib proovimine anda küll kergesti ebaõige vastuse, kuid õige saamine võtab tohutult aega. Siit tekibki vajadus uue võtte järele.

Üldse ei tohi õpetaja midagi lasta «kukkuda taevast», vaid kõike tuleb lasta välja kasvada praktilisest vajadusest.

Väga tähtis osa on matemaatika õpetamisel ja õppimisel kordamisülesannetel. Nende arvust ja õigest valikust sõltub palju. Kuid alati tuleb silmas pidada ka jooksvat kordamist, mis toimub peaaegu igas tunnis. Tavalise ülesande juures tekkiva paratamatu kordamise kõrval peab õpetaja mõnikord ülesande formuleeringuga ühe või teise osa kordamise teadlikult välja kutsuma. Toome paar näidet.

1) Selle asemel, et lasta lahendada võrrandit  $(x + 9) : 4 = 2x - 3$ , formuleeritakse ülesanne järgmiselt: «Missuguse  $x$  väärtuse puhul on jagatav  $x + 9$ , jagaja 4, jagatis  $2x - 3$  ja jääk 7?» Siin lahendatakse sama võrrand, kuid korratakse ka tehete komponentide vahelist seost.

2) Risttahuka ruumala valemi rakendamisel antakse ülesanne: «Kui ühel risttahukal on mõõtmed 6; 7 ja  $2h$  ning teisel 4; 9 ja  $3h-1$  samasugust ühikut, siis missuguse  $h$  väärtuse juures on need risttahukad ruumvõrdsed?» Siin rakendatakse risttahuka valemit, kuid koostatakse ja lahendatakse ka võrrandit ning tuletatakse meelde võrrandi definit-siooni.

Õpetajad peavad töötama käsikäes. Igal õpetajal on vaja teada, mida õpetavad teised õpetajad samas klassis. Matemaatikaõpetaja peab teadma, mida õpetatakse ja missuguseid ülesandeid lahendatakse antud klassis näiteks füüsikast. Tootmisala õpetaja omakorda teadku, milline peab olema ja milline on õpilaste matemaatikaalane pagas. Tootmisõpetus annab palju ülesandeid ligikaudseks arvutamiseks ning arvustuslükati rakendamiseks. Ja mitte ainult seda. Nii mõnegi matemaatilise probleemi rakendusnäiteid leiame tootmisõpetusest ja nii mõnegi matemaatilise probleemi lähteks võib kujuneda tootmisõpetus. Võtkem kas või järgmised küsimused: ülekandearvu määramine raadiuste kaudu rihmade puhul ja hammaste arvuga hammasrataste puhul; kasutegurite, võimsuste, kogutöö ja kasuliku töö arvutamine; kruvisamm; mootori soojusbilanss, litraaž, silindri üldmaht, töömaht ning põlemiskambri maht; indikaatordiagrammid; rõhu arvutamine rõhumise järgi autokummis; pinge arvutamine elektrotehnikas; koosinusii arvutamine; elektrivalgustuse ja valgustustiheduse arvutamine; või näiteks lukksepatööde põhiope-ratsioonide juures: ringide, tsentrite, aukude, nurkade ja kallete märkimine; meislite ja lõiketerade teritusnurgad ja mitmesugused ülesanded mõõteriistadega töötamisel. Loomakasvatuses: kaaluive; söötühikute ja seeduva valgu arvutamine ning toidu kalorsuse määramine. Ka käsitöö alal tekib ülesandeid rahvusliku geomeetrilise ornamendi käsitlemisel ja seoses materjali eel- ning järelkalkulatsiooniga.

Võimalusi on veelgi rohkem. Neid võimalusi tuleb matemaatikaõpetajal kasutada, vaatamata sellele, et õpikus ja ülesannete kogus pole sellest juttu. Ülesanne, mis on seotud tootmisega ja õpilaste tööga, on neile huvitav ning elulise ja praktilise väärtusega.

Õpetajal endal peab olema iga klassi matemaatikakursuse «raudvarast» selge ülevaade. Seda ülevaadet tuleb anda ka õpilastele. Õpilane teadku, mida ta matemaatikakur-susest peab kindlasti alati meeles pidama, missuguseid ülesannete tüüpe ja lahendamise võtteid teadma.

Vahetevahel on kasulik lasta õpilastel aru anda sellest, mida nad teatud ajavahe-mikul on juurde õppinud, mille võrra targemaks saanud. On väga tähtis, kuidas õpilane enda ja ka kaasõpilaste teadmistesse suhtub. On halb, kui õpilane mõnda küsimust ei tea, kuid palju halvem on lugu siis, kui ta ei tea ega tahagi teada.

Üks Tallinnas töötav matemaatikaõpetaja ei lubanud õpilasel, kellel mõni küsimus ei olnud veel selgeks saanud, kunagi öelda «ma ei tea». Õpilane pidi ütleva «ma veel ei tea». Sel lihtsal lisasõnal on suur psühholoogiline tähtsus õige suhtumise kasvatamisel õppimisse.

Palju raskusi valmistavad õpilastele tavaliselt tekstülesanded. Pole võimalik mõne teaga anda selles tähtsas matemaatika meetodika küsimuses ammendavat. Märkisin siiski tähtsamaid etappe tekstülesannete lahendamise käigust.

I etapp. Selle jooksul peavad õpilased ülesandest aru saama. Iga sõna ja termin, mis ülesandes esineb, peab õpilastel selge olema. Nad peavad suutma ülesande sisu oma sõnadega peast edasi anda.

II etapp. Selle jooksul tuleb kindlaks teha, missugused suurused on ülesandes antud ja kuidas need on omavahel seotud.

III etapp. Siin tekib lahendusplaan. Õpilased teevad suuliselt ettepanekuid; nende hulgast leitakse õiged ja õigete hulgast ratsionaalseim. Tuleb rõhutada, et ilma plaanita arvutamine võib ainult juhuslikult õige vastuse anda.

IV etapp. Plaani teostamine, s. o. lahendamine. Seejuures tuleb küllaldaselt tähelepanu osutada korralikule vormistamisele. Õpilane, kes töö halvasti ja lohakalt kirjutab ning vormistab, hakkab ka pealiskaudselt mõtlema ja jõuab halvasti edasi. Matemaatikas hästi edasijõudvad õpilased kirjutavad ja joonestavad tavaliselt korralikult. Kuid kogemused näitavad, et võib väita ka ümberpöördu: õpilane, kes hakkab korralikult kirjutama ja joonestama, hakkab ka selgelt ja loogiliselt mõtlema.

V etapp. Sel etapil kontrollitakse lahenduse õigsust. Kontrollimine olgu võimalikult mitmekülgne. Kontrollitagu vastust sisuliselt, kasutatud valemeid ja võrrandeid ning arvutusi. Seal, kus võimalik, kasutatagu ka kontrollimise erivõtteid.

Kõige vähem pühendatakse tavaliselt aega tõestusülesannetele. Mõned õpetajad ei kasuta neid üldse. Kuid peab arvestama, et teoreemi tõestuse äraõppimine ja selle reprodutseerimine on üks asi, võiks öelda, õppimise esimene etapp. Teine, kõrgem etapp on uue teoreemi iseseisev tõestamine. Viimane nõuab õpilaselt selget kujutlust tõestamise viisidest ja seda eelkõige juba õpitud aksioomide ning teoreemide hulgast. Teadaolevate aksioomide ja teoreemide seast sobivate leidmine ja uuele teoreemile tõestuse otsimine nõuab õpilaselt selget kujutlust geomeetria loogilisest struktuurist.

Ülesannete lahendamine toimugu enamikul juhtudel heuristiliselt. Iga ülesande lahendamisel peab õpilane tundma avastamisrõõmu. Tema initsiatiiv ilmneb nii ülesande lahendamise viisi leidmisel ja lahenduse vormistamisel kui ka ratsionaliseerimisel. Õpetaja on kohustatud õpilast abistama, aga õpilane peab ka, kus vähegi võimalik, iseseisvalt toime tulema. Õpetaja ülesanne on neid kahte nõuet igal konkreetsel juhul õigesti vahekorda seada. Abistab õpetaja liiga vähe, siis takistab see õpilase tööd ja edasiminekut. Vähe sellest, et ta ei tee midagi positiivset, ta vaba energia hakkab voolama negatiivsetesse kanalitesse. Abistab aga õpetaja liiga palju, siis võtab ta õpilaselt avastamis- ja mõnel juhul isegi töötamisrõõmu.

Märgime veel jooniste, illustratsioonide ja muude õppevahendite suurt tähtsust ülesannete lahendamisel. Õpilane võib leida kergesti lahenduse hea mudeli abil, kuid ebaselge joonise tõttu võib ta sattuda eksiteele. Raskusi võib tekkida ka ebakohase tähistamise tõttu. On suur vahe, kas kirjutame Pütagorase teoreemi kolmnurga ABC kohta tippude tähistel abil  $AB^2 = AC^2 + CB^2$  või külgede tähistel abil  $c^2 = a^2 + b^2$ .

Matemaatikaõpetaja õpetagu õpilasi loogiliselt mõtlema. See ülesanne on iga aine õpetaja, kuid matemaatikaõpetaja osa on siin kõige vastutusrikkam.

Õpetaja peab andma õpilastele materjali ja panema nad tegutsema, siis hakkavad nad ka mõtlema. Mõtlemata õpetamisel on jällegi olulisemad ülesanded. Nende lahendamine sunnib õpilasi võrdlema, eraldama, abstraherima, mõttes ühendama, indutseerima, dedutseerima, konkretiseerima ja üldistama.

Matemaatikaõpetaja ülesannete hulka kuulub ka võitlus paljusõnalisuse vastu. Nii õpetaja kui ka õpilase jutus ei tohi olla ühtegi üleliigset sõna, kuid midagi vajalikku ei tohi ka puududa. See kehtib nii sõnalise, sümbolitega antava kui ka graafilise osa kohta.

On üldse raske üle hinnata ülesannete osa matemaatika õpetamisel keskkoolis. Ülesannete kaudu tekivad probleemid, tekib loomulik vajadus teooria järele, nende kaudu

kinnistame, süvendame ja rikastame teooriat, ühendame matemaatika teooria tegelikkusega. Ülesannete abil mõtestame lahti teooria sisu.

Ükski ülesanne ega selle lahendus ei tohi jääda üksikuks ja omaette. Iga ülesanne peab olema paljude omataoliste esindajaks. Kõik see, mida teeme ühe ülesandega, on teatud mõttes eeskujuks, etalooniks, peab olema teatud määral tüüpiline.

Kui lahendame näiteks võrrandit  $5x + 7 = 3x + 10$ , siis näitame, mis on siin oluline ja mis juhuslik. Olgu 7 asemel mis tahes arv, me viime ta ikka paremale ja lahutame 10-st, olgu samuti  $3x$  asemel mis tahes arv  $x$ -e, me viime nad ikka vasakule ja lahutame  $5x$ -st. Seega valmistume üksiku konkreetse ülesandega üldisemat ( $ax + b = cx + d$ ) lahendama. Niisiis ei lõpe töö igakord ülesandele vastuse saamisega, vaid tähtsam osa vast algab.

Suurt huvi, ergutust ja vaheldust pakuvad vanad, ajaloolised ülesanded, nagu 3500 aastat vanad hiina ülesanded tiigi ja pilliroo kohta, kanade ja küülikute kohta ning 2500 aastat vana Ahmese papüüruse ülesanne kuhja kohta. Huvi pakub Diophantese hauakiri. R. Kallas oma raamatus «12½ toopi pähklikud» tõlkis seda järgmiselt:

Näete, see kivi, mis siin — Diophantese hauda katab.

Mõistad sa kuulsamat kunsti — arvata aastaid siit pealt:

kuuenda osa sest elust on kaunimat lapseõlve mäitsnud ta;

kaksteistkümmendik veel ta oli noormees, mööda läks seitsmendik east,

siis kalli kaasa ta leidis, viibisid aastatest viis,

siis sündis neile üks laps. Aga — suurt kurbust! —

kui pool alles isa aastate arvust elanud oli see pois, surm tema mulda siis viis.

Kurvalte kurtis isa neli veel aastakest maa peal.

Ütle, kui osavust sul, kui suur ta aastate hulkl!

Kui vähegi võimalik, tuleb õpetamisel ära kasutada ka meie esimesed eestikeelsed matemaatikaraamatud (Meyer, Kallas, Kapp, Kurrik jt.). Juba tolleaegne terminoloogia ja fraseoloogia äratab õpilastes elavat huvi. Kuid veel suurema kasvatava väärtusega võib olla keskustelu, mis tekib õpetaja osaval juhtimisel ühenduses ajalooliste ülesannetega.

Väga palju annavad nn. nuputamisülesanded. Toon neist näitena mõned.

1. Ühes kotis on 1 kg ühekopikalisi, teises 1 kg kahekopikalisi. Kummas kotis on rohkem raha?

Vastus: võrdselt.

2. Nummerdatud poisid seisavad ringjoonel võrdsete vahedega. Nr. 5 vastas seisab nr. 16. Kui palju poisse on ringjoonel?

Vastus: 22.

3. Botaanikaaiia ümarguses tiigis kasvab liilia. Iga nädalaga ta suurus kahekordistub ja kümne nädalaga on ta täitnud kogu tiigi. Mitme nädalaga oli täidetud pool tiiki?

Vastus: 9 nädalaga.

4. Linna ruudukujulise väljaku äärde on ühtlaselt paigutatud 48 maja. Üks mees elab majas nr. 19, ta vend aga vastasmajas. Missuguse numbriga majas elab vend?

Vastus: 42.

5. Ruudukujulise ruumi põrand on kaetud ruudukujuliste plaatidega. Mööda kahte diagonaali loendades saame kokku 125 plaati. Kui palju plaate on põrandal?

Vastus: 3969.



6. 5-liikmelise perekonna liikmete vanuste kogusumma on 100 aastat. Perekonna kahe kõige noorema liikme vanus on 8 ja 5 aastat. Kui suur oli kõigi perekonnaliikmete vanuste kogusumma 7 aastat tagasi?

Vastus: 67.

7. Kui liikuda 10 km lõuna poole, siis 10 km itta ja järgnevalt 10 km põhja, siis jõuame endisesse kohta tagasi. Missugusest maakera punktist lähtudes on see võimalik?

Vastus: põhjapoolusest ja paralleelist, mis asub kümne kilomeetri kaugusel kümne kilomeetri pikkusest lõunapoolkeral asuvast paralleelist.

8. Kolmnurksele platsile on ühe kolmnurga küljega paralleelselt istutatud paralleelsed lillede read 50, 49, 48... 3, 2, 1 lillega. Üks aednik alustab istutamist kõige pikemast reast, teine aga kõige lühemast. Mitmendas reas ja mitmenda lille juures aednikud kohtuvad, kui kiirused on neil võrdsed?

Vastus: 36. rea 8. lille juures.

9. Märkige mingi kolmnurga külgede keskpunktid. Ühendage kõik tipud ja külgede keskpunktid kõigi võimalike sirglõikudega. Näidake, kuhu tekkis sel juhul 47 isesugust kolmnurka.

10. Vello vanaisa võttis osa mitmest sõjast, sest ta astus armeesse juba 1890. aastal. Tihti jutustas ta Vellole sõjalugusid. Ühe eriti huvitava loo juures küsis Vello: «Aga mis aastal see oli?» Vanaisa vastas: «Kui sa selles aastaarvus vahetad teise ja neljanda numbri omavahel ära, siis saad aastaarvu, mis näitab 99 aasta võrra hilisemat aega.»

Vello ei suutnud peast kindlaks teha, mis aastal see oli. Võib-olla suudate teie!

Vastus: 1899.

11. Sm. Kask armastab eriti elavaid ja jutukaid lapsi. Lapsed armastavad teda ka ja räägivad talle alati kooli viimaseid uudiseid. Täna olid nad kõik huvitatud oma uuest õpetajast. Sm. Kase küsimusele, milline ta on, vastasid kõik lapsed nagu ühest suust, et ta on vana. Sm. Kask juhuslikult tundis uut õpetajat, sest see oli ta tütre kooliõde, ja ta küsis lastelt, kui vana nad arvavad õpetaja olevat. Üks lastest ütles, et ta on juba kindlasti 27-aastane, teine kinnitas, et 31-, kolmas pidas teda 36- ja neljas koguni 39-aastaseks.

Üks lastest oli õpetajat ainult ühe aasta võrra vanemaks pidanud, teine eksis kolme aasta võrra, kolmas kuue ja neljas koguni üheksa aasta võrra. Kui vana on laste «vana» õpetaja?

Vastus: 30 a.

12. Kunagi oli ühel saarel imelik komme. Kui neiu noormehega rääkis, siis ei tohtinud ta kunagi öelda järjest kahte õiget või ebaõiget lauset. Kui esimene oli õige, siis teine pidi olema vale, ja ümberpöörduvalt. Sellel saarel elaval rätsepal oli neli tütart: Kassa, Kessa, Kissa ja Kossa. Üks noormees tahtis teada saada tütarde vanust. Nendelt endilt küsides sai ta järgmised vastused.

Kassa: Kissa on 23-aastane. Kessa on 22-aastane.

Kessa: Kossa on 20-aastane. Kissa on 22-aastane.

Kissa: Kassa on 22-aastane. Kossa on 19-aastane.

Noormehel oli teada, et üks tütardest oli 19-aastane ja et nende hulgas ei olnud kaksikuid. Saadud andmete põhjal arvutas ta kõikide vanused täpselt. Kuidas?

Vastus: Kassa — 22, Kessa —

19, Kissa — 23, Kossa — 20.

1700 a. e. m. a. kirjutatud Ahmese papüürusel on 84 ülesannet ja nende lahendused. Pealkiri on järgmine: «Juhtnöörid kõikide tumedate asjade mõistmiseks, kõikide saladuste juurde jõudmiseks, mis peituvad asjadest».

Ka tänapäeval jõuame matemaatiliste ja paljude muudegi saladuste jälile ülesannete ja nende lahendamise kaudu.

## *Geograafia töövihiku kasutamisest*

H. TIITS,

Maardu keskkooli direktor

Geograafia õpetamisel hakatakse kasutama üha rohkem töövihikut. Kuidas ja mil määral seda tehakse, oleneb eeskätt õpetajast, tema tööviisidest ja ka sellest, kuidas ta hindab töövihiku osa.

Peatuksin töövihikute kasutamisel 1960/61. õppeaastal Maardu keskkooli 8. klassis välisriikide majandusgeograafia käsitlemisel. Et õpitav materjal selles klassis on ulatuslikum kui teistes ja on ühtlasi kasvatuslikult väga oluline, peab õpetaja mängu panema kogu oma meisterlikkuse, et saavutada õppeaasta lõpuks nõutavat teadmiste taset. See tingib ka töövihiku ratsionaalse kasutamise, kus iga sissekirjutus peaks olema suure väärtusega. See tähendab kõigepealt aja kokkuhoidu õpilaste teadmiste süvendamisel. Teiselt poolt nõuab kõigi teemade ulatuslikkus sõlmküsimumste reljeefset meeldejätmist õpilaste poolt. Need kaks ajendit dikteerivad töövihiku kasutamise 8. klassis välisriikide majandusgeograafia õpetamisel.

Heites pilgu mullustele töövihikutele, võib tööd jagada järgmiselt: 1) õpilaste iseseisev töö õppematerjaliga; 2) õpetaja poolt valmis kujul antud või frontaalsel juhendamisel koostatud materjal õppetüki ilmekamaks selgitamiseks (mitmesugused tabelid, skeemid jne.); 3) õpiku materjali täiendavad või täpsustavad andmed.

Töövihikuid kasutati eranditult kõikides geograafiatundides.

**Õpilaste iseseisva töö** eesmärgiks oli neile kõigepealt praktiliste oskuste ja vilumuste andmine ning iseseisvate tööharjumuste kasvatamine. Et õpetada lapsi olulist ebaolulisest eraldama, lasti neil iseseisvalt töötada õpikuga, koostada kavasad, loetelusid, täita tabeleid ja koostada majanduslike seoste skeeme. Kaardilugemise oskuse süvendamiseks kasutati allikmaterjalina tabelite täitmisel ka atlasit. Otseselt praktilisi oskusi andsid diagrammide joonestamine, kaart-skeemide koostamine jne.

Õpilaste joonestatud diagrammide ülesandeks oli majandusgeograafiliste faktide illustratiivne selgitamine. Nii selgus õpilastele diagrammide põhjal mõnede sotsialismi teele asunud riikide majanduse areng («Kivisöetoodangu kasv Poolas 1937—1955», «Suurbritannia ja Hiina RV kivisöetoodangu võrdlus 1949—1959» jne.). Diagrammi joonestamisega saadi ettekujutus ka näiteks Ameerika Ühendriikide põhiliste tootmis- harude osast rahvusliku tulu loomisel.

Kaart-skeemid koostati Ameerika Ühendriikide ja Suurbritannia rahvastiku kujunemise ning Hiina RV majandusrajoonide ja Ameerika Ühendriikide väliskaubanduse kohta. Nende ülesandeks oli täiendada atlase ja õpiku kaardimaterjali. Kaart-skeemi koostamisel õpiti joonistama lihtsamaid kaarte õpiku või õpetaja esitatud andmete põhjal.

Majanduslike seoste skeemide koostamisele asusid õpilased siis, kui õpetaja oli esitanud küllaldaselt endakoostatud skeeme ning harjutanud õpilasi neid koostama frontaalses töös. Esimesed seoste skeemid olid suhteliselt lihtsad («Kuidas rahvastiku tihedus mõjutab Suurbritannia põllumajandust?»). Õppeaasta lõpul aga suutsid õpilased näidata skemaatiliselt Austraalia põllumajandusharude omavahelisi seoseid ning nende seoseid toiduainete- ja tekstiilitööstusega.

Majandusgeograafilisi kirjeldusi koostati Aafrika käsitluse lõpul ühel korral. Selleks anti õpilastele konkreetne tööjuhend. Kirjeldus koostati õppetunni ajal ja seda hinnati. Õpilased võisid kasutada atlast.

Loetelused koostasid õpilased õpiku järgi (Ameerika Ühendriikide peamised transpordiliigid, Tšehhoslovakkia looduslike tingimuste majanduslik hinnang jne.).

Kava koostati Indo-Hiina maade majanduse arengu ja iseloomu kohta, kapitalistliku suurtööstuse iseärasuste kohta jne.

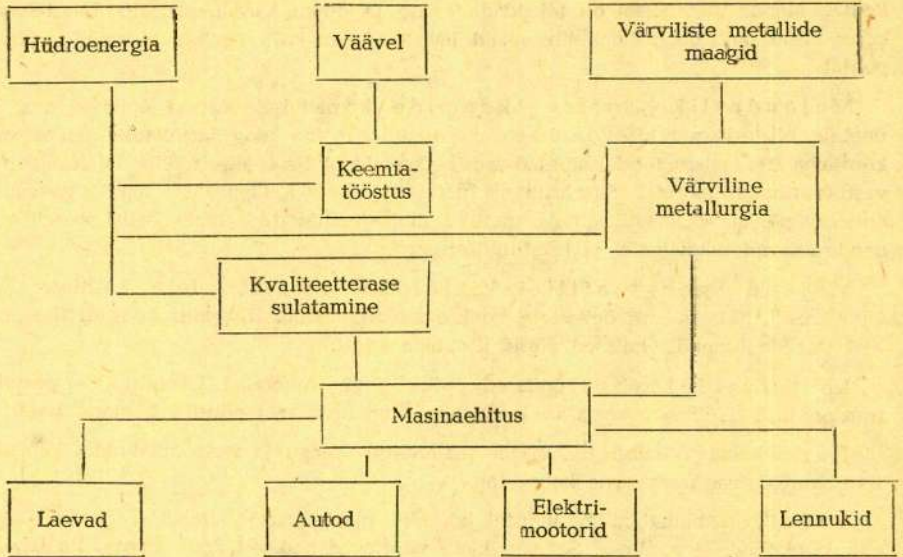
Tabeleid täideti mitmesugustel juhtudel, ulatuslikum oli tabel «Mõnede Euroopa riikide majanduse võrdlus». Sellesse kanti võrdlevad andmed Prantsusmaa, Itaalia, Hispaania, Soome, Rootsi ja Norra kohta. Tabeli koostamine eeldas materjali kordamist ja hõlmas paljusid küsimusi, mida kõige paremini selgitab järgnev tabeli pea:

Riik	Loodusrikkused			Peamine majandusharu	Tööstus	Põllumajandus	Väljavedu
	Maagid	Energiallikad	Muud				

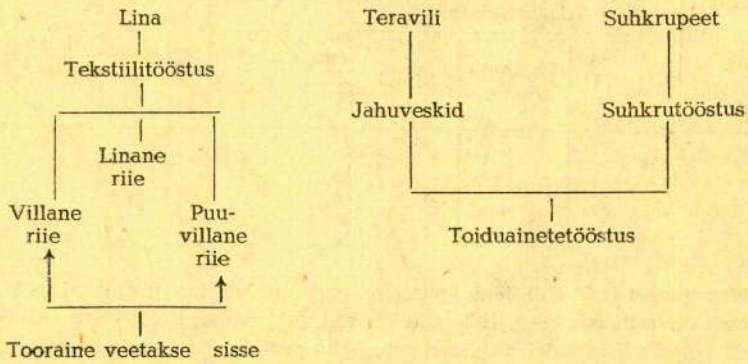
Niisuguse tabeli abil jäid õpilastele paremini meelde nimetatud riikide looduslike ressursside erinevus ning sellest tulenevad majanduse iseärasused. Et eksport näitab sageli kõige reljeefsemalt riigi majanduslikku profiili, siis pidasin vajalikuks anda tabelis ka nimetatud lahtri.

**Õpetaja otsesel osavõtul** õppetunnis tehtud sissekanded varieeruvad sisult ja eesmärgilt. Põhilise osa haaravad mitmesugused skeemid. Et majandusgeograafia õpetamine eeldab õpilaste loogilist mõtlemist, siis on vaja nende silmaringi pidevalt avardada ja õpetada neid nägema seoseid. Selles on skeemidel hindamatu väärtus, mistõttu möödunud õppeaastal õpetaja poolt otseselt juhendatud tööde hulk moodustas üle 50%. Analüüsides selgus, et seoste skeeme kasutati peamiselt kolmel juhul: looduslike tingimuste seostamiseks majandusega, tööstusharude omavaheliste seoste esiletoomiseks ja nende näitamiseks põllumajanduses. Koostati skeeme, mis väljendasid toorainete ja tööstusharude vahelisi seoseid. Näiteks:

## Itaalia



Analoogilisi skeeme kasutati ka Poola RV, Jugoslaavia, Prantsusmaa ja Austraalia käsitlemisel. Poola RV käsitlemisel kasutati peale selle veel skeemi, mis näitab tarbimiseemeid tootva tööstuse ja põllumajanduse vahelisi seoseid:



Kanada käsitlemisel aga koostati skeem, mis väljendab loodusrikkuste ja tööstuse seoseid.

Need ja paljud teised skeemid moodustasid omamoodi kontsentraadi kõige vajalikumast, mis töövihikuse kandmisel abistas õpilast materjali meeldeajutamisel. Pealegi arendas skeemide koostamine õpilaste loogilist mõtlemist ja juhtis neid seoste nägemisele majandusgeograafias.

Õpetaja juhendamisel kandsid õpilased töövihikutesse mitmesugused tabelid, mis koostati enamasti\*frontaalse töö käigus. Enamik neist tehti õpiku põhjal, kusjuures eesmärgiks oli majandusgeograafiliste küsimuste võrdlemine. Nii toodi tabeli abil esile mõne riigi erinevate majandusgeograafiliste rajoonide iseärasused (Suurbritannia), võrdeldi naaberriikide põhilisi majandusharusid (Rootsi, Norra), looduslikke olusid riigi eri osades (Bulgaaria RV, Hiina RV, Itaalia). Tabeli kujul esitati õpilastele ka õppeainet paremini illustreerivaid uuemaid materjale rahvusvahelistes küsimustes, nagu tabeli «Sõltumatute riikide osatähtsuse kasv protsentides Aafrikas 1940—1960».

Aastad	1940	1950	1959	1960
Pindalalt	8	14	29	68
Rahva arvult	17	24	41	74

Loetelusid kas dikteeriti või märkisid õpilased need töövihikusse õpetaja jutustuse ajal (samaaegse märkimisega tahvlile), kui materjal ei võimaldanud kasutada sobivamat esiletõstmise viisi, kuid vajas siiski rõhutamist. Näiteks, võib tuua materjale selliste pealkirjade all, nagu «Suurbritannia rahvastiku klassiline koostis», «Looduslike tingimuste hinnang majanduse seisukohalt Aafrikas» jne.

Paarisõnalised iseloomustused kirjutati töövihikusse mõne eriti tähtsa majandusharu rõhutamiseks (Saksa DV keemiatööstus), riigi majanduse iseloomu märkimiseks (Ungari RV — industriaal-agrarmaa) vm.

Materjal, mille õpetaja esitas töövihikusse kandmiseks, seoti tunni teema käsitlusega. Tavaliselt põimus õpetaja jutustuse või seletusega skeemide, tabelite jne. koostamine. Sel ajal kui õpetaja kirjutas tahvlile, kandsid õpilased vastava materjali ka töövihikusse. Sellega säästeti aega, jäi ära kinnistamise vajadus tunni lõpul. Tegelikult seostus siin materjali käsitlus iseenesest selle kinnistamisega.

**Õpiku materjali täiendati** mitmesuguste õpikus puuduvate, kuid aine käsitlemiseks vajalike oluliste statistiliste andmetega, nagu «Hiina RV osa põllumajandussaaduste maailmatoodangus», «Ameerika Ühendriikide osa kapitalistlike riikide tööstustoodangus», uuemad andmed rahva arvu kohta jm.

Töövihiku kasutamise kohta 8. klassis võib teha järgmise kokkuvõtte. Õpilaste iseseisev töö töövihikutega toimus järgmiselt: diagrammide joonestamine 5, kaart-skeemide koostamine 3, tabelite täitmine 4, kavapunktide märkimine 3, loetelude koostamine 7, majanduslike seoste skeemide koostamine 6 korral ja majandusgeograafiliste kirjelduste koostamine 1 kord.

Õpetaja esitatud materjali kandsid õpilased töövihikusse 38 korral järgmise alajao- tusega: skeemid 20, tabelid 9, loetelud 6 ja paarisõnalised iseloomustused 3 korral.

Õpiku materjali täiendamiseks dikteeriti lisamaterjali 5 korral.

Nagu näeme, oli õpilaste töövihikute kasutamisel kõige suurem osatähtsus õpetaja poolt eelnevalt läbitöötatud märkmete sissekandmisel, õpilaste iseseisvate sissekannete hulk moodustas tööde üldmahust ainult 41,9%.

Missugused järeldused tulenevad eelnevast analüüsist?

1. Õpilaste iseseisva töö osa töövihikuis oli väike (õpetaja osa oli suurem!).
2. Õpilaste iseseisvas töös oli peamiseks töö õpiku tekstiga.
3. Suhteliselt vähe kasutati iseseisvaks tööks kaardimaterjali.
4. Osa õppetundidest kulus õpiku materjali kirjalikuks täiendamiseks.
5. Diagrammide ja kaart-skeemide joonestamine moodustas iseseisvatest töödest väikese osa, kuigi just neid ülesandeid täites arenevad õpilaste praktilised oskused.

Millega seletuvad need puudused?

Iga õpetaja teab oma kogemustest, et õpilaste iseseisev töö on kõige aeganõudvam õppetöö vorm. Individuaalselt töötades tuleb arvestada kõigi õpilaste erinevaid intellektuaalseid omadusi. Iseseisva töö tempot tingivad õpilaste erinev tööjõudlus, varasemad oskused ja vilumused. Peale üldiste juhtnööride annab õpetaja vajaduse korral veel individuaalseid juhendeid, kuid see ei taga mitte kunagi töö üheaegset lõpetamist. Et töö ei nurjuks, on vaja juba algul õpilastele teatada selle ajaline kestus, orienteerudes aeglasemate õpilaste tempole. Kui nüüd meenutada 8. klassi geograafikursuse ulatuslikkust, siis on pikemata selge, et ajapuudus sunnib tõepoolest õpetajat minema n.-ö. kergema vastu- panu teed ning nii mõnigi kord loobuma õpilaste iseseisvast tööst. Meenutagem vaid seda, et geograafilise kirjelduse koostamine kaartide põhjal pole mõeldav 8. klassis

vähema ajaga kui 30 minutit. Diagrammide koostamiseks on aga vaja andmeid. Kust neid saada? Kõige loomulikumaks teeks on see, et õpetaja kirjutab need tahvlile või dikteerib. See nõuab aga palju aega.

Kus on siis väljapääs?

Majandusgeograafia õpetamisel on muutunud möödapääsmatuks ülesannete kogude väljaandmine õpilaste iseseisvaks tööks. Ainult õpiku tekstile toetudes ei suuda geograafiaõpetaja läita neid suuri ülesandeid, mida majandusgeograafia kursus talle õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel esitab. Ükski tund NSV Liidu majandusgeograafia õpetamisel ei möödu seitseaastaku ja NLKP uues programmis kavandatud ülesandeid puudutamata. Ühegi kapitalistliku riigi käsitlemisel pole võimalik vaikides mööda minna kapitalistliku majandussüsteemi iseloomust. Kiiresti muutuv maailma poliitiline kaart jõuab õpilasteni peamiselt majandusgeograafia käsitlemisel. Kuid siin on vaja niisuguseid fakte, mida õpilased saavad ise läbi töötada ning nende põhjal järeldusteni jõuda. Selliseid fakte on vaja neile anda. Usun, et selle kitsaskoha likvideerimine ei käi üle jõu ja lähemal ajal leitakse võimalus õpetaja abistamiseks ka selles suhtes.

## AJALOOALASED VIKTORIINID

L. ANDRESEN,

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja

Huvitavaks klassivälise töö vormiks ajalooos on viktoriinid. Oma kogemustest nende korraldamisel ajalooringi hooldusõpetajana lubatagu avaldada mõtteid ja teha järeldusi, mis võiksid ehk abiks olla kolleegidele.

Viktoriinide korraldamisel ei tule silmas pidada ainult teadmiste süvendamist, vaid need olgu ka meelelahutuseks. Huvitavalt organiseeritud viktoriin aitab kaasa ajalooringi töö mitmekesistamisele, tõstab huvi ajalooliste sündmuste vastu ja kujundab häid võistlustraditsioone.

Ajalooalase viktoriini puhul peatugem kolmel põhiküsimusel: küsimuste koostamine viktoriini kui võistluse organiseerimine ja viktoriini vormid.

Viktoriini koostamisel seatagu põhinõudeks huvitavate küsimuste esitamine, mis haaraksid ajaloo põhisündmuse ja kaasaja tähtsamaid päevaprobleeme.

Soovitavaks tuleks pidada küsimusi, mis nõuavad:

1. Faktide tundmist, näiteks: Mis aastal mainitakse esmakordselt kirjalikult Kiie riiki? Kui kaua kestis Venemaal tatari ike? Millal sündis V. I. Lenin? Jt.

2. Ajaloolise terminoloogia lahtimõtestamist: Mida tähendab *manufaktuur*, *gi humanism*, *merkantelism*, *reform*, *koloonia*, *millitarism*, *Komintern* jne?

3. Ajaloo tuntud väljendite mõistmist: *tööliste Bastille*, *Fillippose kõned*, *Pürre võit*, *Ahhilleuse kand*, *kilbiga või kilbil*, *Damoklese mõök*, *Hannibali vanne*, *kanos teekond*.

4. Kaardi tundmist: joonista umbkaudselt 1812. a. Isamaasõja skeem; kirjelda Step Razini juhtimisel toimunud ülestõusu levikut; nimeta kohti, kus ajaloo vältel on toimunud kõige suuremad lahingud (ülestõusud).

5. Ajalooliste jutustuste ja romaanide lugemist: Millised ajaloolised isikud või kangelased on andnud nime kirjandus- või muusikateosele?

Milline teos algab alljärgneva katkendiga ja missuguse sõja teatud ajajärku selle käsitletakse?

«See oli kena, soe suvine päev lõikusekuu hakatusel 1576. a. Armsalt ja rahulikult säras päike Harjumaa üle, aga maakoha pilt, mida tema kiired läbipaistva kuldse uduga katsid, ei olnud südantröömustav ega silmi meelitatav... Rikas ja rõõmus Harjumaa oli 10-aastase sõja läbi suuremalt jaolt vaikseks kõrbeks muudetud, kus sakslased, poolakad ja rootslased aeg-ajalt endise rikkuse riismeid laastamas käisid.» (E. Bornhöhe, «Vürst Gabriel». Ajaloolised jutustused, Tallinn 1959.)

Nimetage autor ja sündmus:

<i>Ju lõõskav lõunatund on ligi.</i>	<i>ja suitsev lagendik on tumm.</i>
<i>Kui künnimees, kes pühib higi,</i>	<i>Taas malevad end ritta säevad.</i>
<i>nüüd puhkab lahing. Sõjatrumm</i>	<i>Sääl Vene polgud Peetrit näevad —</i>
<i>jääb vakka. Kõrge künkahari,</i>	<i>ning äkki mürisev «hurra!»</i>
<i>kus mõirgas kahurite-kari,</i>	<i>käib üle tapa-tallermaa.</i>

(A. S. Puškin, «Poltaava». Kaks poemi, Tallinn 1948.)

6. Teaduse ja kunsti arengu tundmaõppimist: Nimeta «seitse vaba kunsti». Miks kadusid XVI sajandil sõjaväest metallist kehakatted?

7. Ajalooliste sündmuste mõistmist: Mis põhjustab sõdu? Miks tekkis riik? Millised olid tsaristliku Venemaa mahajäämuse põhjused?

8. Klassivõitluse osatähtsuse tundmist ajaloolise arenemise käigus: Nimeta kolm Eesti NSV territooriumil toimunud ülestõusu. Millal toimus esimene suurem streik Eestis? Kust on tulnud nimetus «Tööliskelder»?

9. Kooli ajaloo uurimist: Millal ehitati meie koolimaja? Milliseid ühiskonnategelasi tead meie kooli ajaloost?

10. Koduloolise materjaliga tutvumist: Kust on meie kodukoht saanud oma nime? Milliseid tähtsamaid ajaloolisi mälestusmärke tead oma rajoonist?

11. Jooksvate päevasündmuste tundmist (ajalehtede ja ajakirjade kaudu): Millist ajaloolist tähtpäeva pühitseme täna (eile, homme)? Milline tähtis nõupidamine toimus hiljuti meie riigis? Nimetada viimati iseseisvuse saavutanud riik.

12. Ajaloos üldtuntud tsitaatide ja väljendite meelespidamist. Kust on pärit väljendid: «Sädemest tõuseb leek», «Värisegu võimulolevad klassid kommunistliku revolutsiooni ees», «Kõigi maade proletaarlased, ühinege!»

13. Ajaloos esinevate nimede tundmist ja nende ortograafiat: Hammurapi, Voltaire, Jan Žižka; Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Iljitš Lenin.

Küsimuste koostamisel tuleb lähtuda mitmekesisuse nõudest ja ajaloo programmist. Võimaluse piires esitatakse huvitavaid ja humoorikaid küsimusi, näiteks:

a) Kust pärineb alljärgnev katkend?

«Ta vaatas ringi ja madaldas häält: «Räägin sulle ühe ülilõbusa anekdoodi. Preisi kuningas hilines lahingu algusele, keiser saatis talle tiibadjutandi järele. Kuningas võttis selle vastu alies riietumata ja hakkas rääkima: «Ma pean teadma, missuguse mundriga mul tuleb lahingusse ilmuda, kas vene või preisi mundris... Ma ei saa ju ilma püksata sõita...»» (L. Nikulin, Venemaa ustavad pojad, Tallinn 1953.)

b) Millise ülestõusu ajal toimus järgmine vestlus?

«Altarimaal andis ainet arutlusteks.

«Näe — ära tapnud teise...»

«Kesse?»

«Rüütliid ikka...»

«Kuidas nii?»

«No näed neid mõrtsukaid seal risti all. Kes nad siis muud on? Raudkübarad peas...»

«Imelik... ja pastor kinnitas, et rüütliid — need olla — Kristuse enda sõjamehed...»

Kuidas nad siis... teda...»

«Kesse teab. Ei maksnud vist... teistele palka välja. Need hakkasid mässama ja lõidki peremehe risti...»» (A. Sinkel, Musta risti ikke all, Tallinn 1959.)

c) Kas Jeanne d'Arc võttis osa hussiidide sõjast?

Harva on võimalik viktoriinide korraldamine, mis hõlmaksid ainult üht kindlat ajastut või ajaloolist etappi. Et me ka viktoriinide puhul taotleme tervikliku süsteemi loomist, siis tuleb otstarbekohasemaks pidada temaatilisi viktoriine. Säärane viktoriinitüüp võimaldab sihipärast kordamist, kindlamat ettevalmistustööd ja süsteemi-kindlat küsimuste esitamist. Ka kasvatuslik külg tuleb reljeefsemalt esile.

Kui ajalooring kuulutab välja viktoriini teemal «Kas tunned oma kodulinna?», «Pioneerid ja kommunistlikud noored Suures Isamaasõjas», «Tunne kangelaslinna Lenini-gradil ajalugu», «Minu kodumaa minevik ajaloolises ilukirjanduses», «Tunne kaasaja silmapaistvaid inimesi», «Õpime tundma keskaega», siis sunnib see õpilasi väljakuulutatud teemat lähemalt tundma õppima ja oma teadmisi süstematiseerima.

Viktoriini vorm oleneb tihti peale kohalikest võimalustest, osavõtjate arvust, eelnenud üritustest, ruumidest jne. Vaatlemegi mõningaid võimalusi erisuguste viktoriinide korraldamiseks.

Kõige levinumaks ja igas olukorras võimalikuks vormiks on suuline viktoriin. Lõketele ääres, autobussis ekskursioonile sõites, ajalootunni lõpul jne. esitab õpetaja õpilastele teatud arvu küsimusi. Vastab see, kes esimesena käe tõstis. Õige vastuse eest saab vastaja punkti, ebaõige vastuse puhul vastab see, kes teisena käe tõstis, jne. Viktoriini võitjaks kuulutatakse kõige enam punkte kogunud õpilane.

Operatiivsusele ja lihtsusele vaatamata on säärasel viktoriinil suuri puudusi: käe võib tõsta mitu õpilast korraga, kõik ei mõtle kaasa, kõik ei mõtle ühesuguse kiirusega. Seepärast oleksid otstarbekohasemad kirjalikud vastused.

Viktoriini suulist vormi võib kasutada hea eduga siis, kui võistlevad kahe klassi, ringi või kooli esindused. Sel juhul on tegemist võistkondliku arvestusega, kus kummalegi kollektiivile nähakse vastamiseks ette kindel järjekord ja aeg.

Sellelaadset viktoriini võib korraldada järgmiselt. Võistluse väljakutse esitamisel lepivad mõlemad pooled kokku võistkonna suuruses, küsimuste sisus ja arvus. Võistluseks valmistuva kollektiivi liikmed koostavad viktoriini küsimused. Enne võistkondade kohtumist arutavad õpetajad küsimused omavahel läbi, et ei esitataks ebatäpselt sõnastatud ja liiga raskeid küsimusi, lepitakse lõplikult kokku võistlustingimuste suhtes, teatatakse võistkondade kaptenid ja žürii koosseis.

Seejärel algab võistlusviktoriin. Esimesena esitab küsimuse loosimisega selleks õiguse saanud võistkonna kapten. Kokkulepitud aja vältel (1—3 min.) teatab vastavõistkonna kapten vastuse. Iga õigesti vastatud küsimus annab ühe (mõnikord pool), ebaõigesti vastatud küsimus 0 punkti. Peakohtuniku ülesandeks on ettenähtud aja ja punktide vahekorra teatamine.

Kui kõik küsimused on esitatud, teeb žürii antud vastustest kokkuvõtte.

Kui viktoriin toimub klassis, võib kasutada tahvlit. Töökoosoleku või referaatõhtu lõpul asetatakse õpilased võrdselt pingiridade kaupa istuma. Tahvel jaotatakse vastavalt pingiridadele osadeks. Kui õpetaja on esitanud küsimuse, jookseb igast reast üks õpilane tahvli juurde ja kirjutab ettenähtud tahvliosale vastuse. See õpilane, kes esimesena kirjutamise lõpetab, toob oma pingireale punkti, ebaõige vastuse puhul saab punkti esimesena õige vastuse kirjutanud õpilane. Vaidlust tekitava vastuse puhul otsustab küsimuse õpetaja.

Ka sellel moodusel on puudusi: esitatud küsimused eeldavad lühikesi vastuseid, õpilased kirjutavad kiiresti, ebaselgelt ja lohakalt.

Kui aega ja ruumi on küllalt, on otstarbekam kirjalik vorm. Neid on kahesuguseid.

Esimesel juhul asetatakse kõik viktoriinist osavõtjad eraldi pinkidesse, antakse puhtad paberilehed, teatatakse iga küsimuse vastamiseks ettenähtud aeg ja punktide arvestamise viis. Esitatud küsimustele vastatakse kohe (ilma küsimust üles kirjutamata). Ettenähtud aja möödumisel teatatakse järgmine küsimus.

Teisel juhul toimitakse samuti nagu esimeselgi, ainult selle erinevusega, et osavõtjad kirjutavad teatud aja jooksul (30—40 min.) vastused trükitud lehele.



Mõlemaid variante on soovitatav kasutada klasside-, ringide- ja koolidevahelisel võistlusel. Erinevalt individuaalvõistlustest koondub meeskondliku arvestuse puhul iga võistkond oma laua ümber, kus kapten kirjutab võistkonna poolt läbiarutatud vastuse saadud paberilehele.

Tallinna . . . . . keskkooli võistkond

Võistlejate nimed:

1.

Jne.

Küsimused:

1. Kus ja millal toimusid esimesed olümpiamängud?

Jne.

(Vastused kirjutatakse pöördele.)

Õpilaste ajaloolased teadmised jääksid liiga ühekülgseks, kui nad ei orienteeruks kaardil, ei omaks ülevaadet ajaloolise sisuga kunstiteostest, ei tunneks silmapaistvate ajalooliste isikute ning tänapäeva progressiivsete riigitegelaste portreid jne. Seda lünka on võimalik vältida viktoriinide korraldamisega.

Kuigi näitlikke vahendeid on soovitatav kasutada viktoriini korraldamisel, oleks veelgi vaheldusrikkam vastav temaatiline viktoriin. Näitena võiks tuua viktoriini «Kas tunned?», kus põhiliseks ülesandeks seatakse ajalooliste isikute, väejuhtide, kunstnike, teadlaste, kirjanike jne. portreede tundmine.

Kui tavalise viktoriini puhul on igale osavõtjale ette nähtud kindel koht ja vastamise aeg, siis antud olukorras pole see otstarbekohane. Portreed on auditooriumile halvasti nähtavad, mõned isegi liiga väikesed. Seepärast oleks paremaks lahenduseks portreede väljapanek mõnda sobivasse ruumi, kuhu võistlejad sisenevad loosi teel kindlaksmääratud järjekorras. Et sellise viktoriini kestus venib tavalisest pikemaks, siis tuleks tähelepanu pöörata ootajate vaba aja veetmisele: tantsude ja mängude organiseerimisele, valguspiltide demonstreerimisele jne.

Žürii tegevus (kelle asukohaks on väljapanekute ruum) olgu operatiivne. Iga kirjaliku vastuse esitamisele järgnegu punktide arvestamine, nii et pärast viimase vastuse laekumist võiks teha üldistava kokkuvõtte ja kuulutada välja viktoriinist osavõtjate paremusjärjekorra.

Kogu õpilaskonnale kättesaadavaks viktoriini vormiks on foto- või pildilehed, mis võimaldavad ulatusliku ja pikaajalise võistluse organiseerimist.

Korralikult kujundatud temaatilised viktoriinid «Tunne revolutsiooniga seotud paiku oma kodulinna», «Kas tunned Eesti NSV ajaloolisi vaatamisväärsusi?», «Kas tunned kunstimeistreid?», «Kas tunned oma kodulinna?», «Tunne oma kodumaa kangelasi» jt. köidavad kõikide tähelepanu. Väljapanekuteks kasutatakse ajalooringi liikmete kogutud fotosid, postkaarte, ajakirjade väljalõikeid ja reproduktsioone.

Viktoriini organiseerijaks ja selle eest vastutajaks on ajalooringi üldkoosolekul valitud toimetuse, kelle kompetentsi kuulub temaatika valimine, viktoriini materjali süstematiseerimine ja kunstiline kujundamine, võistluse propageerimine, kokkuvõtete tegemine ja autasustamine (ülekoollisel kokkutulekul).

Lõpuks peatagem viktoriinile lähedasel võistlusvormil — ristsõnamõistatustel. Ka need kutsuvad jõudu proovima, kuigi esialgu iseendaga. Ristsõnamõistatused pakuvad mitmekülgseid iseseisva töö ja teadmiste täiendamise võimalusi. Ringitöös võiks soovitada konkurssi parimale ristsõnamõistatuse koostajale, teise etapina paremaks osutunud ristsõnamõistatuste lahendamise õhtut kõigi ringi liikmete osavõtul.

Ajalooringi tegevusväli on laialdane, töövormid mitmekesised, kuid küllaldaste kogemuste puudumine viib nii mõnigi kord ühekülgsele ja trafaretsusele. Oleks väga tervitatav, kui ajalooringidega tegelevad õpetajad rohkem oma kogemusi laiemale üldsusele tutvustaksid. Tegime ainult ühe tagasihoidliku sammu selles suunas.



## Tootmisõpetuse probleemid vaidlustules

Paari viimase aasta vältel on «Советская педагогика» veergudel toimunud elav mõttevahetus tootmisõpetuse üldistes põhimõttelistes küsimustes ja viimasel ajal juba ka konkreetsemates didaktika probleemides. Nende arutluste aluseks on eriti Vene NFSV ja Ukraina NSV katsekoolide töö esimesed tulemused.

On arusaadav ja õige, et suhteliselt rohkem on kulutatud ruumi üldpõhimõtete eritlemiseks. Ei saa ju õigesti lahendada üksikküsimusi, kui pole selgust niisuguses asjas, nagu tootmisõpetuse ülesanded ja suhe üld- ning polütehnilise haridusega. Sellest lähtudes lahenevad mitmed organisatsioonilised (nagu erialade valik, õpilaste kutsevaliku suunamine, baasi loomine) ja samuti didaktika probleemid.

Tootmisõpetuse ülesannete mõistmises kohtame kaht õigegei vastandlikku seisukohta. Vaatleme neist esimest. K. Ivanovitš ja D. Epstein on veendumusel, et õpilaste kutsealase väljaõppe sisu ja ülesanded peavad põhiliselt erinema tehniliste kutsekoolide ja vahetult tööstuses antava väljaõppe omadest.<sup>1</sup> Esiteks, üldise keskhariduse valdkonda kuuluvatele ainetele toetudes on võimalik anda sügavamaid tehnilisi teadmisi ning luua seega väljaõppele tõhusam teoreetiline baas. Teiseks arvavad autorid, et kutsealane väljaõpe keskkoolis ei pea olema eesmärgiks omaette, vaid see peab avama õpilastele tee igale erialale. Seega võiks nimetatud autorite järgi kutsealast väljaõpet vaadelda polütehnilise hariduse juurde kuuluva nähtusena.

<sup>1</sup> К. А. Иванович и Д. А. Эпштейн, Особенности профессионального обучения в средней школе, его содержания и организация. «Советская педагогика» 1960, № 11, стр. 137—138.

Nende kahe autoriga ühineb põhiküsimustes enamik mõttevahetusest osavõtjaid, kes ühtlasi täiendavad ja süvendavad esitatud argumente üksikküsimustes.

L. Zaretski kirjutab: «Ei ole kahtlust, et üldharidusliku keskkooli 9.—11. klasside õpilastel on kõrgem teadmiste tase ja suuremad tunnetuslikud võimalused kui 8-klassilisel koolil baseeruvate tehniliste kutsekoolide õpilastel. Seepärast peab keskkool vastavalt õpilaste kõrgemale üldhariduslikule tasemele orienteeruma kõrgema kvalifikatsiooniga tööliste ettevalmistamisele arenenumate ja keerukamate tootmisalade jaoks.»<sup>2</sup> Ta juhib tähelepanu sellele, et tootmisõpetusele pühendatud piiratud aeg ei võimalda õpilastel omandada küllaldaselt oskusi ja vilumusi, mis on vajalikud kõrge tootmisalase kategooria saamiseks. Kuid seda ei peeta oluliseks paheks. Üldhariduse kõrgem tase võimaldab neil kiiresti oma oskusi ja vilumusi täiustada. Paljud autorid ongi täheldanud fakti, et keskhariduse baasil toimub kutseala omandamine tunduvalt kiiremini kui madalama haridusliku taseme juures.<sup>3</sup>

Veenvaid lisaargumente toob B. Raiski. Ta näitab, et juba majanduslikel kaalutlustel on ebaõige madaldada keskkooliõpilaste kutsealast ettevalmistust.<sup>4</sup> Tööliste ja teenistujate arv kasvab meil aastas

<sup>2</sup> Л. М. Зарецкий, Общетеchnические дисциплины в средней школе с производственным обучением. «Советская педагогика» 1961, № 6, стр. 137.

<sup>3</sup> Р. А. Медведев, Профессиональное обучение школьников на промышленном предприятии. М., Учпедгиз, 1960.

<sup>4</sup> Б. Ф. Райский, Вопросы профессионального обучения в средней школе. «Советская педагогика» 1961, № 8, стр. 57.

1 miljoni 900 tuhande inimese võrra. Nende hulgas ei ole keskkoolilõpetajad praegu enamikus. Raiski andmetel on Volgogradi oblastis seitseaastaku lõpuks tööjõu vajadus 100 000 inimest aastas, kuid 11-klassiliste koolide lõpetanute arv on 1965. a. vaevalt 10 000. Samal ajal aga kasvab ühenduses tehnilise progressiga ka nende kutsealade arv, mis esitavad suuremaid nõudeid tööliste haridustasemele. Seda asjaolu arvestades on liiga vähenõudlike kutsete õpetamine keskkooliõpilastele riiklikult seisukohalt ebaõige.

Kaaluv on ka Raiski pedagoogiline argument: teooria ja praktika sidumiseks ning huvi äratamiseks õpitava vastu pakub suuremaid eeldusi selliste kutsealade õpetamine, mis võimaldavad siduda üldhariduslikke teadmisi tehnilistega, tootmisõpetuse ja tootva tööga. Seega tuleb keskkoolis õpetada polütehniliselt enam pakkuvaid alaseid.

Loetletud üldistest lähtekohtadest tulevalt laheneb ka erialade valiku probleem. Tuleb taotleda nn. laia profiiliga erialasid. Mitmed autorid märgivad, et Töö ja Töötasu Küsimuste Riikliku Komitee poolt kinnitatud kvalifikatsiooni karakteristikad pole alati sobivad keskkooli jaoks, sest nendes on vastava kvalifikatsiooniga isikute jaoks ettenähtud teadmiste ja oskuste süsteem väljendatud ebaselgelt, ei ole esile toodud vastavate teadmiste teaduslikke aluseid ega printsiipe. Neid tuleb seepärast täpsustada. B. Raiski formuleerib ka laia profiili kriteeriumid<sup>5</sup>: 1) peab olema võimalik füüsilise ja vaimse töö sidumine; 2) mitmesuguste tootmisfunktsioonide täitmine paljude tööliikide alalt omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste rakendamise tulemusena või töö järjest keerukamaks muutuvatel töökohtadel, olgu see siis kas profiililt lähedastel või ühendatud funktsioonidega aladel (näit. autojuht ja remondilukksepp); 3) käitise (äärmisel juhul vähemalt tsehhi) tootmise tehnoloogia mõtestamine; 4) antud kutseala arengu perspektiiv ja võimalused edaspidi. Laia profiiliga erialade poolt on astutud välja

<sup>5</sup> Б. Ф. Райский, Вопросы профессионального обучения в средней школе. «Советская педагогика» 1961, № 8, стр. 58.

õige üksmeelselt ning sellelt seisukohalt kritiseeritud esialgseid tootmisõpetuse programme.

Lai profiil on otseselt seotud ka teise põhiteesiga: kutsealane väljaõpe pole omaette eesmärk. Ka selle teesiga ühineb enamik perioodikas sõna võtnuid. Kutsealases väljaõppes nähakse eelkõige igakülgsest arenenud isiksuse kasvatamise üht vahendit. J. Vodjanikovi järgi on peamine ülesanne, mis tootmisõpetusel tuleb lahendada, kasvatada noorsoos oskust elada ja töötada kommunistlikult.<sup>6</sup> Teised autorid tõstavad selle kasvatusliku ülesande kõrvale veel haridusliku. Nad näitavad, et tootmisõpetus on polütehnilise hariduse üheks tingimuseks.<sup>7</sup> Ei ole õige vastandada kutsealast väljaõpet üld- ja polütehnilisele haridusele. Polütehnilisest printsiibist õigesti lähtuv kutsealane väljaõpe toetab polütehnilist haridust, on selle teenistuses.

Esitatud üldpõhimõtet aluseks võttes tuleb lahendada õpilaste kutsevaliku probleem. Selle kohta on mõttevahetuses esitatud mitmeid arvamusi. B. Raiski arvates tuleb 8-klassilises koolis polütehnilise silmaringi avardamise kõrval tutvustada õpilasi mitmesuguste kutsealadega ja luua eeldused õigeks kutsevalikuks. R. Medvedjev on aga õigesti märganud, et 8. klassi õpilastel pole siiski veel kindlaid kutsehuvisid. Sellest teeb ta järelduse, et on vaja vanemate klasside õpilastest süstemaatiliselt kasvatada ja süvendada huvi valitud eriala vastu. J. Vodjanikov aga märgib, et 8.—9. klassi õpilastel on tulevast kutseala sageli raske valida. Kitsama elukutse vastu saab huvi tekkida alles õpetamise vanemal astmel praktilisel ja teoreetilisel tutvumisel vastava kutsega, nagu märgivad ka Ivanovitš ja Epstein. J. Vodjanikov teeb järelduse: kui koolis õpitav eriala ei vasta õpilase kalduvustele, siis võib ta seda pärast lõpetamist muuta, sest eriala on lõpuks ju omandatud üldise keskkooli hariduse baasil ja laial polütehnilisel alusel. Vodjanikov meenutab õigesti ka A. Makarenko kogemusi. Kaugeltki kõik

<sup>6</sup> Ю. А. Водяников, Некоторые вопросы организации производственного обучения в средней школе. «Советская педагогика» 1961, № 8, стр. 63.

<sup>7</sup> Р. А. Медведев, op. cit.

kolonistid ei valinud elus seda kutseala, mis nad olid omandanud koloonias tootval tööl.

Eeltoodu alusel võib ütelda, et põhitee- sist on antud juhul järjekindlalt kinni pida- nud ainult Vodjanikov, teised lähevad sel- lega vastuollu. Kui kutse omandamine teenib eelkõige kasvatuslikke ja polüteh- nilise hariduse eesmärke, siis ei ole õige taotleda lõplikku kutsevalikut pärast 8. klassi ja valitud alale tingimatut truuks jäämist. Kutsealast selgitustööd tuleb jätkata ka vanemates klassides. Ainult nii on õige, kui tahame austada leninlikku print- siipi: mitte liiga varakult spetsialiseeruda.

Vaadeldud üldisest põhimõttest tulene- vad järeldused õppeplaani ja metoodika suhtes. Peaaegu kõik autorid rõhutavadki üldtehniliste ainete tähtsat osa ning teo- ria ja praktika ühtsuse printsiipi õpetami- sel.

Eelpool käsitletule vastupidistel põhi- seisukohtadel on M. Kovalski. Tema arva- tes on tootmisõpetuse põhiülesandeks kesk- kooli iga õpilase igakülgne ja kvaliteetne ettevalmistamine teatud konkreetse profes- sionaalse töö liigiks. Sellest ka vastavad praktilised järeldused: «Õpilaste tootmis- alase ettevalmistuse igasugused «laiapro- fiililised», ... ja kõik teised elust irdunud skeemid võivad ainult segada riikliku korra sisseseadmist tootmisõpetuse organi- seerimise alal...»<sup>8</sup>

M. Kovalski ilmselt unustab, et keskkool on siiski üldhariduslik ja polütehniline; see pole kutsekool ega saagi selleks kunagi muutuda.

<sup>8</sup> М. И. Ковальский, О системе производственного обучения школьников. «Советская педагогика» 1961, № 2, стр. 111.

Samast vaimust on kantud Brjanski oblasti Klintsõ linna koolidirektori J. Ma- karevitši artikkel «Kosmonaudid või lukk- sepad?»<sup>9</sup> Ta kirjutab: «Paljud püüavad valida selliseid kutsealasid, mida võib omandada ainult keskhariduse alusel. Arvatakse, et kool võib ette valmistada elektronarvutusmasinate operaatoreid, pea- aegu kosmonaute, seejuures unustatakse, et lähemas tulevikus teevad meil kõiki töid keskharidusega inimesed. Ma arvan, et kool peab õpetama tavalisi massilisi kutse- alasid.»

Ka siin näeme tendentsi samastada üld- hariduslikku polütehnilist tootmisõpetusega töökeskkooli lihtsalt kutsekooliga. Tuleb näha siiski selle koolitüübi eripära, spet- siifikat, mille kõige paremini on meie arvates fikseerinud käesoleva ülevaate alguses vaadeldud autorid.

Kutsealade valikul on siiaaani silmas peetud eriti tööstuslikke ja põllumajandus- likke alasid. Selline ühekülgus ei ole millegagi õigustatud. «Tuleb hoolitseda selle eest, et rahuldada vajadused töötajate järele mitte ainult tööstuses ja põllumajan- duses, vaid kõigil rahvamajanduse, kul- tuuri ja olustikulistel aladel,» ütles N. S. Hruštšov ülevenemaalisel õpetajate kongressil. Sellel probleemil peatuvad pea- aegu kõik autorid, kes rõhutavad etteval- mistamise vajadust nn. mittetootvatel kutsealadel. Kuid konkreetseid ettepane- kuid senini pole tehtud. Tegelikult on siiski teistes liiduvabariikides, eriti Vene NFSV-s, üht-teist tehtud. See probleem vajab muidugi arutlemist ja lahendamist.

#### H. Liimets

<sup>9</sup> Е. Макаревич, Космонавты или слесари? «Комсомольская прав- да» от 25 марта 1961 г.



## Saksa keele õpik 5. klassile\*

E. JAANVÄRK

### Õpiku lähtematerjal

Võõrkeele kursust võib üles ehitada mitmel viisil. Keeleõpingute lähtematerjaliks võivad olla teatavad süžeed, mingi olustik või sündmustik. Sellega oleks kursuse aluseks teatav sisuline materjal ning keelt kasutatakse sel puhul vastavate kujutluste ja mõtete väljendamiseks ning sõnastamiseks, nende sõnaliseks kujundamiseks. Mõtete ja keele seoses on sel korral primaarne see, mida mõeldakse, sest keel on vaid vahendiks, mille abil me avaldame oma mõtteid. Isegi endamisi mõeldes kasutame me keelt, sest oma mõtteid kujundame peamiselt keele abil.

Emakeelt omandab laps sel teel, et tal tekib vajadus väljendada oma mõtteid, soove ja taotlusi, tal tekib tarvidus teistega suhelda. Alatine emakeele kasutamine viibki inimese oma emakeele täieliku valdamiseni.

Ka võõrkeelt võidakse omandada samal viisil. Kui laps viibib vastavas keskkonnas, pidevalt kuuleb ja tarvitab ise oma miljöös keelt, siis omandab ta üha kindlamini selle keskkonna keele.

Koolis me sellist «loomulikku» võõrkeele omandamise viisi kasutada ei saa, sest seal ei ole selleks tingimusi: võõrkeel on ainult üheks õppeaineks teiste seas, mitte aga õppekeeleks.

Et koolis tegeldakse võõrkeelega suhteliselt vähe aega, ainult mõned tunnid nädalas, tuleb kasutada võõrkeele õpinguteks teisi, ratsionaalsemaid meetodeid. Üheks selliseks on grammatiline meetod: õpetaja seletab omandatava keele üksikuid grammatilisi reegleid ning harjutab õpilasi neid reegleid kasutama. Grammatiline meetod võimaldab suhteliselt suuremal määral rakendada õpilase teadlikkust võõrkeele õppimisel ja lühendab selle omandamiseks kuluvat aega.

Selle suure eelise kõrval on grammatilise meetodi puuduseks, et tema lähtematerjaliks on peamiselt grammatilised vormid, kuna süžeeiline külg jääb tagaplaanile. Grammatiline meetod nõuab ainult üht: et õpilane teadlikult omandaks nõutavaid grammatilisi vorme ja et ta neid teadlikult kasutaks. Kuid milliste mõtete väljendamiseks neid vorme tuleb kasutada, see pole tähtis. Selle meetodi pooldajate äärmuslased väidavad koguni, et sisuline külg polevat mitte ainult tähtsusetu, vaid olevat isegi kahjulik, sest ta kiskuvat õpilase tähelepanu kõrvale omandamisele kuuluvatest muutevormidest, õpilane hakkavat mõtlema rohkem süžeele kui grammatilistele vormidele. Äärmuslased soovivad võtta keeleliste harjutuste materjaliks mõttetuid ja omavahel seostamata lauseid, et keskendada õpilase tähelepanu grammatilistele vormidele.

Kui võtame võõrkeele kursuse aluseks grammatika, ei tarvitse me muidugi minna selliste veidrustereni, et kasutame harjutustes sisult absurdseid lauseid. Kursus jääb aga paratamatult kuivaks, sisuvaeseks ja teatavas mõttes abstraktseks, kui ignoreerime kõne sisulist külge.

\* H. Toom, E. Viiman. Deutsch V. Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn 1959.

On olemas veel kolmas võimalus, nimelt see, et võõrkeele kursuses tuleks arvestada nii sisulist kui ka grammatilist külge. Süzeeline materjal on vajalik selleks, et anda õpilase mõtetele konkreetne ja elulähedane sisu; on vaja suunata õpilase mõtlemist neile mõistetavatele faktidele ja sündmustele. See äratab õpilases huvi keeleõpingute vastu ja on kooskõlas ka tema arengutasemega. Kuid süzee tuleb esitada nõnda, et õpilane selle läbitöötamisel omandaks praktiliselt ka grammatikat, kõnes vajalikke muutevorme. Selline kursuse ülesehitus eeldab nii omandamisele kuuluva sõnavara kui ka grammatilise materjali ranget piiramist. See peab olema õigesti järjestatud ja nõnda doseeritud, et õpilasel jääks mahti ning aega nii sõnavara kui ka muutevorme piisavalt harjutada ja aktiivselt kinnistada.

Kui esimene moodus võõrkeelt õpetada oli meile vastuvõtmatu aine stiihilise esitamise, teine aga oma kuivuse ja sisuvaesuse tõttu, siis kolmas on ainuke, mis võimaldab arvestada õpilase arengutaset ja huvisid ning esitada ainet siiski süstemaatiliselt ja plaanikindlalt.

Kahjuks on retsenseeritava raamatu autorid valinud oma õpiku aluseks just teise mooduse. Nende tähelepanu on koondunud peamiselt grammatikale, süzeeline külg huvitab neid vähe. Nad allutavad selle grammatikale ning annavad viimasele domineeriva koha.

### Õpiku süzeeline sisu

Kui võrd süzeeline sisu on õpikus surutud tagaplaanile, nähtub selle põgusastki analüüsist.

Õppetükkides 1—14 käsitletakse ainult üht teemat, nimelt kooliteemat, 15. toob väikese salmikese 7. novembri puhuks ja 16. õppetükk on juba määratud õppeveerandi jooksul omandatud keelematerjali kordamiseks. Järelikult tegelevad õpilased esimese õppeveerandi, s. t. esimese kahe kuu jooksul üheainsa teemaga. Sellegi teema käsitlemine on äärmiselt ühekülgne. Õpilane omandab kahe esimese kuu jooksul (s. t. 42 õppetunniga) ainult 18 nimisõna! On mõistetav, et selle sõnavaraga ei saagi arendada mingit sisulist kõnelust. Õpingutes tuleb paratamatult tammuda ühel kohal, sest puudub keeleline materjal tegevuse paigalt nihutamiseks. Selle asemel on õpikus esimeseks veerandiks antud rikkalikult mitmesuguseid grammatilisi vorme ning see osutubki piduriks süzeelise külje arendamisel.

Üldpilt õpiku sisu kohta ei muutu ka teisel õppeveerandil. Siingi domineerib üks-ainuke teema (seesama, millega tegeldi juba esimese kahe kuu jooksul). Kõrvalekaldumised sellest peajoonest on nii minimaalsed, et need ei muuda õpiku üldilmet. Ühes õppetükis (21) kirjeldatakse maja ja nimetatakse selle osi, teises (22) on vaid mainitud, et paljud töölised töötavad vabrikus. Ja ongi kõik. Seega tegelevad õpilased 78 õppetunni vältel ikkagi üheainsa teemaga.

Kolmanda õppeveerandi temaatika muutub veidi mitmekesisemaks: kolme õppetüki (28, 31 ja 33) teemaks on laste talvelõbud, kahes (29 ja 30) õpivad lapsed kuude ja nädalapäevade nimetusi, ühes (35) leiame toa kirjelduse ja ühes (36) käsitletakse õpilase vanust. Veel leiame selle õppeveerandi materjali seas paar luuletust, siis jätkub taas meile juba tuttav kooliteema.

Neljandal õppeveerandil tutvuvad õpilased perekonnaga (nr. 41—44), seal leiame ka paar kirja näidist ja viimaks paar jutukest.

Vaatleme neid väheseid jutustavat laadi palu veidi lähemalt. Üldiselt on autorid püüdnud tuua raamatusse rõõmsat meeleolu. Näiteks esineb ühes palas selline ülesanne, mille isa esitab oma lastele: «Mitu isikut on kokku — üks vanaisa, kaks isa ja kaks poega?» (nr. 24). Nädalapäevade nimetuste õppimise puhul esitab isa jällegi ülesande — nimetada 5 päeva, kus ei esine esmaspäeva, teisipäeva, kolmapäeva, neljapäeva, reede, laupäeva ega pühapäeva nimetust (nr. 30).

Sellised ülesanded ergutavad õpilasi mõtlema, sunnivad neid lahendust otsima, toovad klassi tööpinget ja lahendus pakub lastele lõbu. Seda «rõõmsa kliima» loomise püüet tuleb kõrgelt hinnata, sest töörõõm klassis tõstab laste huvi õppeaine vastu ja kergendab ka aine omandamist.

Kuid selle «kliima» loomisel tuleb olla ettevaatlik, et mitte vääratada ning pakkuda õpilastele ebasobivat nalja. See aga on just juhtunud.

Ühes jutukeses räägitakse tütarlapselt, kes tuleb kooli ja teatab oma kaasõpilastele, et tema õde olevat haigestunud sarlakitesse. Õpetaja kuuleb seda ning ütleb, et sel juhul ei tohtivat see õpilane kooli jääda, vaid pidavat ruttu koju tagasi minema, mida tütarlaps ka teeb.

Järgmisel päeval kohtab õpetaja sama õpilast tänaval ja küsib, kuidas on tema õe tervis. Selle peale vastab õpilane, et ta ei teadvat öelda, neil ei olevat veel teadet, sest õde elavat ju oma tädi juures hoopis teises linnas.

Selles loos on õpetaja see, keda väike kooliplika on ninapidi vedanud. Ning sellest palast näeme, kui rumalasti võivad mõned õpetajad talitada ja kui kerge on neid sellele teele viia.

### Õpiku grammatiline sisu

Asume nüüd vaatlema õpiku grammatilist osa, seda, mida autorid peavad võõrkeele kursuses kõige tähtsamaks. Siin vaatleme: 1) missuguseid muutevorme käsitletakse õpikus, 2) missuguses järjekorras need esinevad ja 3) kuidas on doseeritud grammatiliste vormide esitamine, s. t. kui palju aega ja kui palju harjutusi on ette nähtud iga grammatilise vormi esialgseks kinnistamiseks.

1. Grammatiliste vormide valik. Esimesel võõrkeele õppimise aastal peaksid õpilased omandama need grammatilised vormid, mis esinevad kõnes teistest sagedamini ja kuuluvad seega kõnekeele grammatilise tuumiku hulka. Ülevaade õpikus esinevast grammatilisest materjalist on antud õpiku kolmandas osas. Üldiselt vastab valitud materjal programmi nõuetele. Kui mõni grammatiline teema tundubki ülealusena või enneaegsena, siis tuleb see puudus panna programmi arvele. Muide tuleb pidada soovitatavaks, et programmide koostamisest võtaksid osa ka õpikute autorid, sest nemad peaksid ju kõige paremini teadma, mis on võimalik ja otstarbekohane mingis klassis läbi võtta.

2. Grammatiliste vormide omandamise järjekord. Grammatiliste vormide esitamine ja nende läbitöötamine võib toimuda kas lineaarselt või kontsentriilselt. Kui on tegemist teoreetilise grammatikaga, siis käsitletakse ainet peamiselt lineaarselt, praktilises keeleõpetuses aga õigustab end rohkem aine kontsentriiline käsitus. See tähendab, et mõnda teemat ei käsitleta esimesel korral ammendavalt, vaid esmajoonel omandavad õpilased kõige olulisema antud nähtusest. Hiljem pööratakse korduvalt sama teema juurde ja, korrates juba õpitut, laiendatakse ning süvendatakse õpilaste teadmisi antud valdkonnas.

Grammatika kontsentriilise käsitlemise puhul ei isoleerita omandatavat nähtust teistest, vaid harjutatakse seda paralleelselt varem omandatuga, kusjuures peatähelepanu pööratakse iga kord uuele nähtusele. Seega muutub grammatika kontsentriiline käsitlemine sageli kompleksseks, kusjuures õpilase tähelepanu suunatakse kord ühele, kord teisele nähtusele.

Grammatika lineaarse käsitlemise puhul tuleb õpilasel tegelda harjutuslausetega, mis on konstrueeritud peamiselt antud reegli kinnistamiseks, on seega ühekülgsed, sageli isegi kunstlikud. Grammatika kontsentriilise ja kompleksse käsitlemisega on see oht aga kergesti välditav. Käänd- ja pöördvormide paralleelne käsitlemine võimaldab harjutuslausete normaalselt ülesehitamist ning aitab lähendada koolis õpitavat keelt elus kasutatavale keelele. Tegusõna kasutuselevõtmine varakult võimaldab lisaks sellele

tuua süzeesse rohkem dünaamikat, vältida harjutuste üklisusust ja temaatilist kohaltammumist.

Retsenseeritava õpiku autorid on kahjuks jäänud grammatika käsitlemisel vana süsteemi juurde, mis on omane teoreetilisele grammatikale. Klassikalises grammatikas käsitletakse esmajoones käändvorme ja alles teises järjekorras pöördvorme. Selline järjekord halvab aga kõnekeele arendamist, sest käändvormide (ja abiverbi) abil saab moodustada lauseid üsna piiratud ulatuses, pealegi ainult selliseid, milles on juttu esemete nimetustest või omadustest.

Nii on see juhtunudki antud õpikus. Esimeses õppetükis tutvuvad õpilased 5 nimisõnaga: *Klasse, Tafel, Bank, Lampe, Mappe*. Järgmises (nr. 2) hakatakse määrama nende esemete värvust: *Wie? schwarz, gelb, braun, weiß*; kolmandas õpitakse samu esemeid ja nende omadusi eitama, edasi (nr. 4) määratakse esemete asukoht: *hier — dort*. Siis (nr. 5) tutvuvad õpilased umbmäärase asesõnaga *kein*. Ja nii edasi. Selle asemel et käsitleda süzeeliselt mingit arenevat tegevust (milleks on muidugi vaja tunda ka nimisõnu), on autoritel ainult üks mure: selgitada õpilastele, millal kasutatakse nimisõna määrava ja millal umbmäärase artikliga, millised on määrava ja umbmäärase artikli vormid ainsuses ja mitmuses, millal tarvitatakse eitamiseks sõna *nicht* ja millal *nein*, kunas tarvitatakse eitamiseks umbmäärast asesõna *kein*. Vähe sellest, autorid rutavad õpilastele kätte õpetama ka nimisõna mitmuse vorme (nr. 9), kuigi nendega tutvumiseks pole esialgu mingit vajadust. Mitmuse vormide varajane esitamine teeb nende omandamise keeruliseks ja segaseks. Ka umbmäärase asesõna käsitus kursuse alguses ei ole tingitud vajadusest kasutada seda kõnes, vaid see esineb siin puht formaalsetel kaalutlustel: asesõna *kein* käsitletakse kui umbmäärase artikli *ein* negatiivset vormi. Seega taotlevad autorid käsitleda artiklit võimalikult mitmesugustes variantides. Kogu esimene veerand pühendatakse nimisõna ja artikli vormide omandamisele, tegusõnu esineb samal ajal vaid üksikuid ja need ei mängi kursuse alguses nimetamisväärsert osa. Ka harjutustes jäävad pöördvormid kinnistamata.

Alles teisel õppeveerandil hakatakse tegusõna vorme õppima süstemaatiliselt. Kuid tundub, et siingi pole tegusõna käsitlemine õnnestunud. Autorid ei leia tegusõnale õiget rakendust. Peamine harjutus, millega püütakse kinnistada pöördvorme, on tegusõna šablooniline pööramine. Peaaegu igas õppetükis esineb ülesanne: «Konjugiere!». On muidugi vajalik, et õpilane oskaks õpitud tegusõnu ka pöörata, kuid sellega ei tule piirduda, põhiline tegusõna vormide omandamisel on ikkagi oskus neid lauseis kasutada. Kuid selle oskuse arendamiseks kasutavad autorid peamiselt küsimustele vastamist ja tõlkeharjutusi. Tegusõna vormide kasutamisele tuleb rohkem tähelepanu pöörata ning harjutused peaksid olema mitmekesisemad.

3. Grammatika doseerimine ja muutevormide kinnistamine. Nagu juba mainitud, on õpikus uusi grammatilisi vorme nii sageli ja nii palju, et tekib põhjendatud kahtlus, kas õpilased suudavad küllalt aredalt kõiki neid vorme eristada ja oma kõnes õigesti tarvitada. Vormide rohkus kohe kursuse alguses võib tekitada segadust õpilaste teadvuses ning hiljem tuleb ebaõigeid vorme pidevalt korrigeerida.

Eriti palju uut grammatilist materjali esineb õpikus kursuse alguses. Kuid seesama häda jääb püsima ka edaspidi. Igas õppetükis esitavad autorid uut grammatilist materjali ega hooli sellest, kas endine materjal on omandatud ja kinnistunud. Mõnikord satub õpilane vormide rohkuse labürinti, kust ta ei leia väljapääsu. Üks raskemaid ülesandeid on eristada omastavate asesõnade 3. isiku vorme. Ühelt poolt peab õpilane vahet tegema meessoost ja keskssoost asesõna *sein* ja naissoost asesõna *ihr* vahel. Teiseks peab ta teadma, kunas kasutatakse nimetavas käändes vormi *sein* ja kunas *seine*, kunas *ihr* või *ihre*. Kolmandaks peab õpilane sihitavas käändes valima õigesti vormide *sein*, *seine*, *seinen*, *ihr*, *ihre* ja *ihren* vahel. Lisaks sellele peab õpilane arvestama veel ainsuse ja mitmuse vorme. Kogu see vormide mitmekesisus on õpikus esitatud kahes, üks-teisele järgnevas õppetükis!



Muidugi saab osav õpetaja oma töös klassiga neutraliseerida õpiku väära ülesehitust. Kuid parem oleks, kui õpetaja ei tarvitseks parandada õpiku puudusi, vaid võiks julgesti toetuda selles leiduvale materjalile, selle järjestusele ja jaotusele.

Vastavalt oma põhikontseptsioonile on autorid ka harjutustes asetanud peamise tähelepanu muutevormide kinnistamisele: enamik harjutusi on grammatilist laadi. Isegi õigekirja omandamiseks on harjutusi üsna kasinalt. Leksikaalseid ülesandeid on aga niivõrd vähe, et need kaovad grammatiliste harjutuste sekka ära.

Harjutused ise koosnevad üksiklausetest, mis on valitud tavaliselt ühe grammatilise reegli või vormi kinnistamiseks. Raamatu süzeeline vaesus annab ennast tunda ka harjutuste sisus. Kuigi autorid on püüdnud lauseid valida nõnda, et nende vahel oleks mingi mõtteline seos, jäävad need ikkagi väga šabloonilisteks ja õpilastele väheütleväiks. On ilmne, et harjutustes on langetatud rõhk mitte sisule, vaid ainult grammatilisele vormile. Seetõttu jääb mõnikord lausete omavaheline seostaminegi tagaplaanile.

Näiteks lk. 69 harjutuses 6 antakse tõlkida:

3. *Meil on kelk, aga Peetril ei ole kelku.* 4. *Kas sa joonistad puud või maja?* 5. *Ma ei joonista puud.* 6. *Poisid laulavad laulu.* 7. *Ma ei tee tindiplekki.* 8. *Peetril on pall, aga mul ei ole palli.*

Mis puutub harjutuste raskusesse, siis leidub õpikus jõukohaste ülesannete kõrval ka õpilasele üle jõu käivaid. Nende hulka kuuluvad eriti sellised ülesanded, kus samal ajal on tegemist mitme raskusega või kus harjutuslauseis esinevate lünkade täitmiseks antakse korraga liiga palju sõnu. Näiteks: õpilased peavad harjutuses nr. 4 (lk. 13) täitma lünki sõnadega *ja, nein, und, oder, auch* või *nicht* (seda juba 5. õppetüki puhul). Harjutuses 5 (lk. 65) tuleb õpilasel lünkade täitmiseks valida sobiv sõna järgmistest: *wer? was? wie? wo? wohin? wieviel?* Lk-1 98 harjutuses 5 antakse lausetes esinevate lünkade täitmiseks korraga 10 eessõna!

### Õpiku sõnavara ja keel

Sõnavara osas pälvivad autorid täit tunnustust. See on valitud nõnda, et ta vastab üldiselt sõnavara valiku nõuetele: sõnad on lähedased õpilaste mõttemaailmale, on küllalt frekventsed, laia levikuga ning vastavad ka teistele nõuetele. Kui mõningaid ülearusena tunduvaid sõnu asendada vajalikumatega, siis saaks õpiku sõnavara abil (ja mitmekesisema temaatika puhul) arendada õpilaste kõnelemisoskust.

Millega aga ei saa leppida, see on uute sõnade doseerimine. See on õpikus äärmiselt ebaühtlane. Palade kõrval, kus esineb ainult 2–3 uut sõna, on rohkesti neid, kus leidub 10–12–15 uut sõna, ühes õppetükis on antud isegi 18 uut sõna (nr. 41). Tekib küsimus, kuidas selliseid palu käsitleda ja kuidas sel puhul uusi sõnu kinnistada. Tundub, et uute sõnade esitamises ei ole õpikus kindlat korda, need on sattunud sinna kaunis juhuslikult ja plaanitul.

Pretensioone võib esitada ka autorite endi keele kohta. Nad on grammatika mõju all ega märkagi, kuidas nad mõnikord hakkavad kasutama selliseid kunstlikult konstrueeritud lauseid, mis on küll grammatiliselt õiged, kuid mida ükski sakslane oma kõnes ei kasuta. Nii leiame õpikus järgmisi lauseid:

*Ich zeichne keinen Ball.* (Lk. 68, 83, 84.)

*Wir tragen keinen Tisch in die Klasse.* (Lk. 69.)

*Wen zeichnest du? Ich zeichne keine Mädchen.* (Lk. 69.)

*Links stehen meine Betten.* (Lk. 79.)

*Die Lehrer und Lehrerinnen kommen in die Klassen.* (Lk. 26.)

Kokku võttes võib öelda, et vaatamata autorite teadlikkusele uuest suunast võõrkeele õpetamise (H. Toom rõhutab oma artiklis «V klassi saksa keele õpiku kasutamisest», «Nõukogude Kool» 1959, nr. 8, et kõneoskuse arendamine on võõrkeele õpetamise põhiliseks ülesandeks), ei ole nad ise suutnud täiel määral ümber orienteeruda ega

vabaneda vanadest, nüüd juba igandlikest vaadetest. Grammatika ülirohutamine rikub keeleõpetuse sisu ja vormi vahelist tasakaalu ning õpik ise muutub seetõttu õieti grammatiliste harjutuste koguks. Õpiku autorid peaksid lähtuma mitte ainult ainek ja selle esitamise süsteemist, vaid nad peaksid arvestama ka õpilaste huvisid. Lõpuks on ju õpilased need, kes peavad õpikut kasutama ja selle materjali läbi töötama.

Muidugi oleks ülekohtune nõuda, et hea õpik koostataks ühel hoobil. Selleks et õpik vastaks kõikidele didaktilistele ja metoodilistele nõuetele, vajab ta viimistlemist pikema aja vältel. Antud õpiku peaksid autorid aga põhjalikult ümber töötama ning seadma ta õigetele metoodilistele alustele.

## SISUKORD

F. Eisen. Haridusala töötajate ülesannetest NLKP XXII kongressi otsuste täitmisel . . . . .	81
Juhtkiri. Pedagoogiline propaganda vahedamaks . . . . .	88

### UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

I. Unt. Vaatlusmeetod õpilaste tundmaõppimisel . . . . .	92
L. Takk. Küsitlemine ja selle meetodeid keskkoolis . . . . .	97
E. Vool. Kõnekeele õpetamise võimalusi võõrkeele tundides . . . . .	102
E. Hiiesalu. Esteetiline kasvatus algklassides ilukirjanduse kaudu . . . . .	107
R. Päts. Muusikalise kasvatus aktuaalsemaid probleeme üldhariduslikus koolis . . . . .	112
P. Maantee. Deklamatsioonist ja deklameerimisest . . . . .	118

### TÖÖKOGEMUSI

H. Rebane. Tüüpilised vead eesti keeles ja nende ravi aine kordamisel . . . . .	125
A. Telgmaa. Arvutamise õpetamine arvutuslülakatil 8-klassilises koolis . . . . .	134
M. Usai. Matemaatikaülesannete lahendamine keskkoolis . . . . .	138
H. Tiits. Geograafia töövihiku kasutamisest . . . . .	144
L. Andresen. Ajaloolased viktoriinid . . . . .	148

### MEILT JA MUJALT

H. Liimets. Tootmisõpetuse probleemid vaidlustules . . . . .	152
--	-----

### KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA

E. Jaanvärk. Saksa keele õpik 5. klassile . . . . .	155
---	-----

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints (toimetaja asetäitja), Ö. Martinson, L. Prits, A. Reiman, A. Sepp (toimetaja asetäitja), U. Siimann, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 8. I 1962. Trükkimisele antud 26. I 1962. Trükiarv 3900. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,92. MB-01529. Tellimise nr. 154. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

\*

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

На эстонском языке.



# Pedagoogid,

kasutage näitlikke õppevahendeid!

KEELEÕPETUSE PILTIDE ABIL ON TEIE ÕPILASTEL KERGE OMANDADA JA ARENDADA AKTIIVSET SÕNAVARA. SÕNA, SEOTUD KINDLA, SILME ETTE TOODUD KUJUTISEGA — PILDIGA, JÄÄB KERGEMINI MEELDE JA EI UNUNE.



N. PENTRE — KEELEÕPETUSE PILDID (hind rbl. 1.80)  
JA

E. JAANVÄRGI — KEELEÕPETUSE PILDID  
(hind rbl. 1.80)

ON VAJALIKUD PEDAGOOGIDELE, KEELI ÕPPIJAILE, KEELTE KURSUS-  
TELE JA KOOLIDELE.



EESTI KEELE ÕPETAJAILE SOOVITAME  
EESTI KEELE GRAMMATIKA TABELEID

I SEERIA (hind rbl. 1.65)

JUHEND EESTI KEELE GRAMMATIKA (I seeria) KASUTAMISEKS

(hind rbl. —.02)

II SEERIA (hind rbl. 3.—)

III SEERIA (hind rbl. 3.20)

RAAMATUKAUBANDUSE VALITSUS