

En. P. T. ...
Kooli NSV ...

512
B3

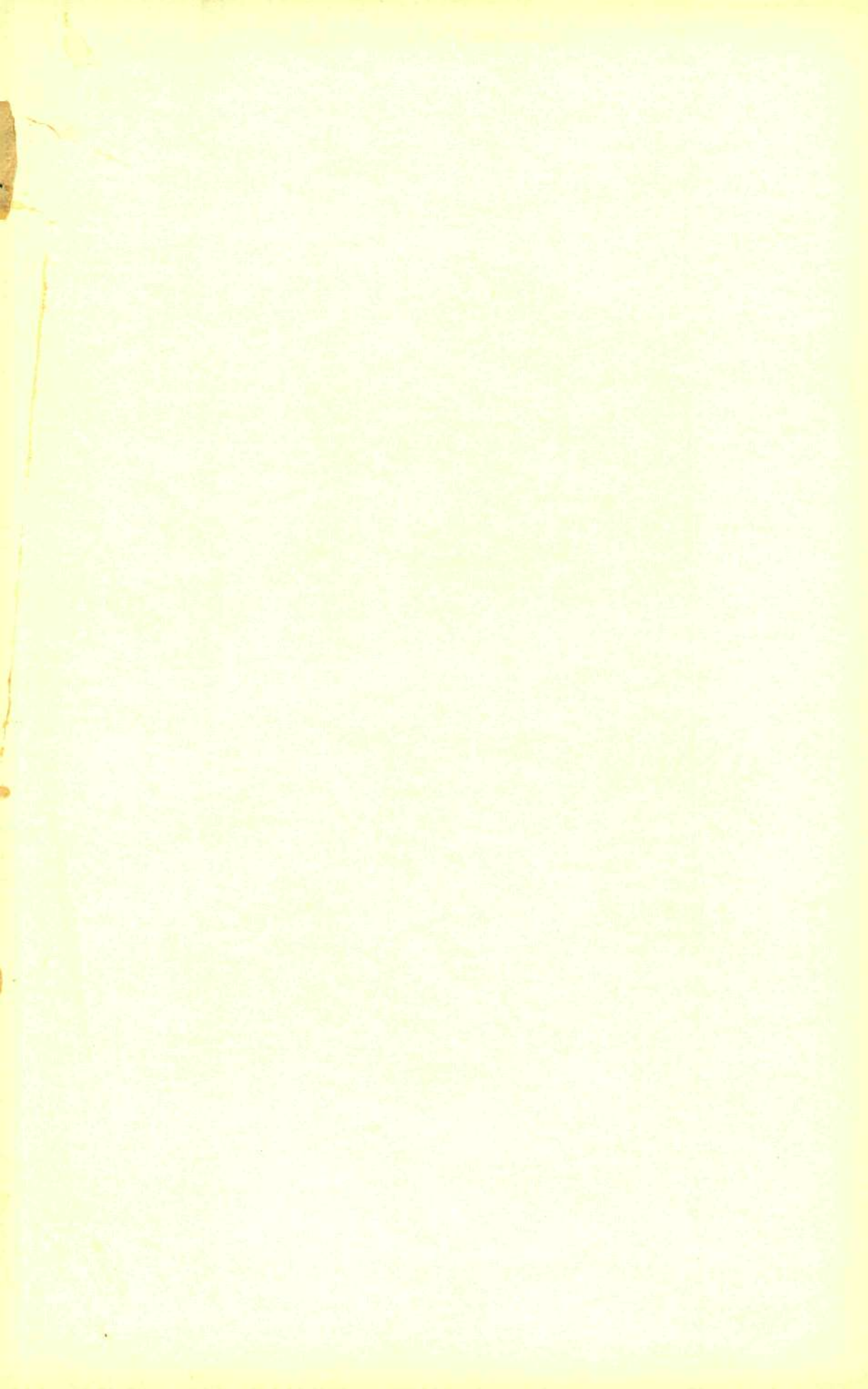
Nõukogude KOOL

4

1962









NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XX AASTAKÄIK

NR. 4

APRILL

1962

Mööda leninlikku teed

Ajalugu teab paljusid geniaalseid mõtlejaid, ülemaailmselt tuntud poliitika- ja ühiskonnategelasi ning revolutsioonijuhte, kuid neist ei saa mitte ühtki võrrelda Vladimir Iljitš Leniniga, kelle nimega on seotud uue ajastu — kapitalismi hukkumise ja kommunismi võidu ajastu algus inimkonna arenguloos. V. I. Lenin pühendas kogu oma elu ning mitmepalgelise pulbitseva poliitilise ja teadusliku, teoreetilise ja praktilise tegevuse jäagitult rahvahulkade vabastamisele kapitalistlikust rõhumisest, viletsusest ja vaimpimedusest, miljonite tööinimeste loova aktiivsuse innustamisele ning uue ühiskonna ehitajate kasvatamisele. Ta oli proletariaadi sotsialistliku revolutsiooni geniaalne strateeg, kuulsurikka Kommunistliku Partei ning maailma esimese sotsialistliku riigi, tööliste ja talupoegade riigi looja ja juht, rahvusvahelise proletariaadi väsimatu õpetaja.

Mida kaugemale jääb meist see aeg, millal kulges Lenini elu ja tegevus, seda eredamaks muutub meie ees tema unustamatu kuju, tema kui rahvajahi suurus, tema vägilastöö inimkonna hüvanguks. Tänapäeval ei ole enam maad, kus leiduks inimesi, kes ei teaks V. I. Lenini nime; iga päevaga hakkab järjest rohkem töötajaid elama tema õpetuse järgi, võitlema marksismi-leninismi ideede täieliku võidulepääsemise eest kogu maailmas. 22. aprillil, kui kõigi maade töötajad tähistavad pidulikult V. I. Lenini 92. sünniaastapäeva, kõlavad sadades keeltes palavad tänusõnad kõige suuremale ja kõige inimlikumale inimesele. Tema ideed ja õpetus on olnud ja on alati määrava mõjuga inimkonna ajaloo käigule.

Nõukogudemaa tänapäev uute heakorstatud linnade, tööstus- ja energeetika-hiiglaste, üle kogu maa hargnevate e'ekriinide, avarate kolhoosipõldude, teaduse- ja kultuuripaleede ning helget homset

päeva ehitavate töösangaritega — kõike seda nägi Lenin ette juba siis, kui interventidest ja valgekaartlikest jõukudest laastatud Venemaal valitses nälj ja kaos. Väga iseloomulik on jutuaamine, mis leidis aset 1920. aasta 1. mail Vabastatud Töö Monumenti nurgakivi panekul Moskva jõe kaldal. Kommunistlik noor Nataša Smirnova küsis Leninilt:

«Vladimir Iljitš! Hea küll, teeme sõjale lõpu, aga kas me ikka kommunismini elame?»

Lenin silmitses küsijat tähelepanelikult ja vastas:

«Jah, teie elate kommunismini, teie lapsed aga ei suuda endale isegi ette kujutada, et oli aeg, kus ühel inimesel olid majad, vabrikud, kõik rikkused, tuhandetel töölistel aga ei olnud oma nurgakest ega isegi küllaldaselt leiba...»

Kui tähendusrikkalt kõlavad need Lenini sõnad tänapäeval! Kommunism ei ole nüüd enam kaugel tuleviku küsimus, ta on meile juba päris lähedal. NLKP XXII kongressil vastuvõetud partei uues programmis on kavandatud konkreetseid ülesanded kommunismi materiaalse tehnilise baasi rajamiseks. Kõiki Nõukogudemaa töötajaid innustavad uutele võitudele programmi sõnad: «Partei kuulutab pidulikult: nõukogude inimeste praegusele põlvkonnale saab osaks elada kommunismi ajall!»

Viies ellu Lenini õpetust, on partei ja rahvas saavutanud suuri maailmaajaloolisi võite. Suhteliselt lühikese ajaga saadi jagu Tsaari-Venemaa äärmisest mahajäämusest nii majandusel kui ka kultuuri alal. Kõigi meie maa töötajate ühiste jõupingutustega rajati sotsialismi alused ja ehitati üles sotsialistlik ühiskond. Nõukogude inimesi ei heidutanud sageli ületamatuna näivad raskused uute sihtide ja teede rajamisel, ei heidutanud imperialistlike ringkondade salasepitsused ega



nende poolt vallapäästetud purustav sõda. Meie maa muutus mõne aastakümnega mahajäänud agraarmaast eesrindliku tööstuse ja tehnikaga võimsaks industriaalriigiks. Põllumajanduse sotsialistlikel alustel ümberkorraldamine muutis tunduvalt meie küla ilmet, lähendades seda samm-sammult linnale. Toimius tõeline kultuuri-revolutsioon, mis tegi mitte ainult kogu rahva kirjaoskajaks, vaid kindlustas ka meie rahvamajandusele ja kultuurialadele kõrge kvalifikatsiooniga kaadri ning seda niisugusel hulgal, mis jätab kaugele maha ka kõige arenenumate kapitalistlike maade vastavad näitajad.

Sotsiaalsel alal on täitunud rahvahulka-de põlised ootused ja lootused. On kaotatud igasugune inimese eksploateerimine ning likvideeritud kõik eksploataatorlikud klassid. Töölisklass on saanud ühiskonna juhtivaks jõuks. Talurahvas võitleb üheskoos töölistega elu ümberkujundamise eest. On välja kujunenud kogu nõukogude rahva sotsialistlik ühtsus. Naised on saanud võrdsed õigused meestega, kõik võimalused aktiivseks loovaks tööks ühiskonna heaks.

Ideoloogia alal on toimunud pööre, mis on sügav oma sisult ning suur oma sotsiaalselt tähtsusest ja tulemustelt. On välja kujunenud sotsialistlik kultuur — tuleviku üldinimliku kultuuri prototüüp. Nõukogude ühiskonna ideoloogiaks on saanud marksism-leninism. Nõukogude inimese elus ja tegevuses on võidule pääsenud kollektiivsed põhimõtted.

Lenini juhtnööride kohaselt lahendas partei väga keeruka probleemi, mis inimkonda sajandeid erutas ja mis erutas kapitalistlike maade rahvaid tänapäevani — rahvaste vastastikuste suhete probleemi. Nõukogude Liit on muutunud rahvaste vennalikuks perekaks, rahvaste sõpruse ja õitsengu maaks, kus on tekkinud mitmesugustest rahvustest, kuid ühise iseloomulike joontega inimeste uus ajalooline ühtekuuluvus — nõukogude rahvas. Neil on ühine sotsialistlik kodumaa — NSV Liit, ühine majanduslik baas — sotsialistlik majandus, ühine sotsiaalne ja klassistruktuur, ühine maailmavaade — marksism-leninism, ühine eesmärk — kommunismi ülesehitamine.

Põhjalikult on muutunud meie inimeste elutingimused. Tööraha ränk nuhtlus — tööpuudus — on ammu kaotatud. Tööliste reaalpalk on nõukogude võimu aastail suurenenud 5,8-kordseks, talupoegade reaaltulud aga kuuekordseks. Töötajate korteritesse on tulnud gaas, elektrivalgus, televiisor, raadio, külmutuskapp, raamatud, ajalehed. Korteritüür on NSV Liidus kõige madalam maailmas. Järjekindlalt ühendatakse meil tööpäeva pikkust ja mehhan-

seeritakse füüsilist jõudu nõudvat raskeid tööd. Elluviimisel on maksude kaotamise seadus, mille kolmanda järgu rakendamiseni jõuame tänavu. Sõna otseses tähenduses on sotsialism pikendanud inimese elua kahekordseks. Praegu on NSV Liidu kodanike keskmine eluiga 69 aastat, edaspidi pikeneb see veelgi.

Sotsialism tagas inimesele reaalselt tema sotsiaalsed põhiõigused: õiguse tööle, õiguse puhkusele, õiguse ainelisele kindlustatusele vanaduses, haiguse ja töövõime kaotuse korral, õiguse haridusele. Sotsialism on andnud nõukogude inimestele suure kindlustunde oma tuleviku ja oma laste tuleviku suhtes, teadmise, et saavutatud heaolu jääb püsima; ta on inimestes välja kujundanud ajaloolise optimismi.

Sotsialistlikud ümberkujundamised said võimalikuks selle tõttu, ütles N. S. Hruštšov oma ettekandes NLKP XXII kongressil partei uue programmi kohta, et «Nõukogude laeva komandosillal seisiskartmatu tüürimees — meie armastatud Iljitš. Ta kavandas sotsialismi ülesehitamise geniaalse plaani. Partei leninlik programm, mis VIII kongressil vastu võeti, oli niivõrd hästi tuleviku julge teaduslik ettenägemine kui ka uue ühiskonna ehitamise selge plaan ja kirglik revolutsiooniline üleskutse rahvale». Sotsialismi võiduni sammus nõukogude rahvas mõõda leninlikku teed leninlikku tüüpi partei, võitlustes karastatud Kommunistliku Partei juhtimisel, selle partei juhtimisel, kelle lipukirjaks on alati olnud ja on seda ka tulevikus sõnad: «Kõik rahva heaks, kõik inimese õnne nimel!»

Meie maa on astunud kommunistliku ühiskonna ehitamise ajajärku. Partei uues programmis on kavandatud kommunismi ehitamise ülesannete lahendamine üksteisele järgnevate etappide kaupa.

Lähemal aastakümnel (aastail 1961—1970) jõuab Nõukogude Liit kommunismi materiaalselt tehnilist baasi luues toodangu valmistamises iga elaniku kohta ette kõige võimsamat ja rikkamat kapitalismi-maast — Ameerika Ühendriikidest; märksa tõuseb töötajate materiaalne heaolu ning kultuuriline ja tehniline tase, kõik nad on siis aineliselt kindlustatud; kõik kolhoosid ja sovhoosid muutuvad kõrge tootlikkuse ja tulukusega majanditeks; põhiliselt rahuldatakse nõukogude inimeste korterivajadused; kaob raske füüsiline töö; NSV Liidust saab kõige lühema tööpäevaga maa.

Teise kümmeaastaku tulemusena (aastail 1971—1980) luuakse kommunismi materiaalne tehniline baas, mis tagab kogu elanikkonna aineliste ja kultuuriliste hüvede külluse; nõukogude ühiskond

jõuab päris ligi vajaduste järgi jaotamise printsiibi elluviimisele, toimub järkjärguline üleminek ühtsele üldrahvalikule omandusele. Seega on siis kommunistlik ühiskond NSV Liidus põhiliselt üles ehitatud. Täielikult viiakse kommunismi ülesehitamine lõpule järgmisel perioodil.

Elu on juba palju kordi kinnitanud kõigi meie plaanide reaalsust. Selles ei kahtle Nõukogudemaal keegi ning üha vähemaks jääb kahtlejate arv ka teistes maades. Kui kodanlikud ringkonnad meie maa esimesi suurejoonelisi plaane nimetasid «utoopiaks» ja «fanaatikute täitumatuks unistusteks», siis praegu nad arvestavad juba üpris tõsiste nägudega, millal tegelikult Nõukogude Liit Ameerika Ühendriike edestab. Elu on teinud nende suhtumises korrektiive, meeldib see neile või ei meeldi. Täituvad V. I. Lenini sõnad, kes ütles: «me saavutamegi seda, et jõuame teistele riikidele järele riisuguse kiirusega, millest nemad pole unistanudki... Niisugusesse kiirusesse, kui liikumist juhib tõeliselt revolutsiooniline partei... me usume ja niisuguse kiiruse me saavutame, maksku mis maksab.»

Meie maa on oma arengutempolt kõik maad kaugemale seljataha jättnud. Mõõdunud nelja aasta vältel oli Nõukogude Liidus tööstustoodangu aastane keskmine juurdekasv 10,1 protsenti, samal ajal Ameerika Ühendriikides aga 2,2 protsenti. Terasetoodang kasvas meil sel perioodil 19,6 miljoni tonni ehk 38 protsenti võrra, USA-s aga vähenes 14,3 miljoni tonni ehk 14 protsenti võrra. Naftatoodang suurenes NSV Liidus ajavahemikul 1957. aastast 1961. aastani 67,7 miljoni tonni võrra ehk 69 protsenti, USA-s aga kasvas see ainult ühe protsenti võrra.

Millise hooga toimub meie maal areng, selle kohta veel mõned arvud.

Ainuüksi ajavahemikul 1961. a. novembrist kuni 1962. a. veebruarini anti meie maal tööstustoodangut peaaegu kaks korda rohkem kui kogu esimesel viisaastakul ning enam kui kogu 1950. aastal. Nende nelja kuu jooksul toodeti terast 24 miljoni tonni, s. o. peaaegu kuus korda rohkem kui kogu 1913. aastal. Naftatoodeti 58 miljoni tonni, s. o. peaaegu kaks korda enam, kui NSV Liidus toodeti Suure Isamaasõja eel terve aasta vältel. Elektrienergiat toodeti nelja kuuga ligemale 122 miljardit kilovatt-tundi, seega kaks ja pool korda rohkem kui sõjaeelsel 1940. aastal ja enam kui kogu 1952. aastal.

Aastast aastasse laieneb meie maal elamuehitus. Ainuüksi mõõdunud nelja aastaga ehitati linnades ja töölisasulates uusi elumaju üldpinnaga 315 miljoni ruutmeetrit ehk ligi 9 miljoni mugavat korterit. See on peaaegu kaks korda rohkem,

kui moodustas kogu elamufond tsaristliku Venemaa linnades 1913. aastal. Sama aja vältel ehitasid kolhoosnikud ja maaharilased 2,6 miljonit elumaja maal. Viimase viie aasta kestel said uue korteri 50 miljonit nõukogude inimest — peaaegu neljandik elanikkonnast.

Kõige tähtsamaks, kõige peamiseks uue ühiskondliku korra võiduks pidas Lenin töötotlikkust. Lenini juhendeid täites on Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus loonud kõik tingimused töötotlikkuse kindlaks tõusuks kõigis rahvamajandusharudes kiire tehnilise progressi baasil. Partei poolt kahekümneks aastaks planeeritud ülesanded näevad ette tõsta tööviltjakus tööstuses 4—4,5-kordseks ja põllumajanduses 5—6-kordseks. Selle ülesande täitmist garanteerivad teaduse ja tehnika ennenägematu areng, kaadri kvalifikatsiooni tunduv tõus ja tööjõureservide ratsionaalsem kasutamine. Määravaks on ka nõukogude inimeste töössesuhetumise põhjalik muutumine. Järjest rohkem muutub töö igale nõukogude inimesele eluliselt vajalikuks. See uus töössesuhtumine on juba veenvalt ilmnenu massilises kommunistliku töö brigadide, tsehhide ja ettevõtete liikumises.

Meie maal kasvab pidevalt töötajate heaolu. Viimase nelja aasta jooksul suurenes ratsionaalse tulu kasvu alusel tunduvalt töötajate reaalpalk. Rohkem kui 40 miljonit töölisi on juba üle viidud uutele töötasutingimustele, millega kaasnes töötasu mõningane tõstmine. Seitseaastaku lõpuks tõstetakse töötasumiinimum 50—60 rublani kuus. Järjekindlalt suureneb kolhoosnikute sissetulek.

Rööbiti tööliste ja teenistujate töötasu ning kolhoosnikute rahalise sissetuleku kasvuga on suures ulatuses tõusnud elanikkonna sissetulekud ühiskondlike fondide arvel. Kõik väljamaksud ja soodustused riigi arvel — pensionid, toetused, stipendiumid, tasuta õpetus, tasuta arstiabi jm. — moodustasid 1961. aastal 26,4 miljardit rubla, mis on 30 protsenti rohkem kui 1957. aastal.

Lenin kirjutas, et kommunism toob endaga kaasa isiksuse kõrgeima õitsengu, et ta viib «igakülgsest arenenud ja igakülgsest ettevalmistatud inimeste kasvatamisele, väljaõpetamisele ja ettevalmistamisele». Tänu partei ja Nõukogude valitsuse hoolitsusele on need Lenini näpunäited juba suures ulatuses täidetud.

Meie maa on muutunud kõrge kultuuritasemega maaks. Nõukogude Liidu rahvamajanduses töötab praegu 3,6 miljonit kõrgema haridusega spetsialisti; nende hulgas 1 miljon 116 tuhat inseneri, 240 tuhat kõrgemate põllumajanduslike õppeasutuste

lõpetanud, 1 miljon 400 tuhat pedagoogi ja üle 400 tuhande arsti.

Möödunud nelja aastaga valmistasid meie kõrgemad õppeasutused ja tehnikumid ette 3,3 miljonit kõrgema ja keskmise kvalifikatsiooniga spetsialisti. Samal ajavahemikul suurenes üldhariduslikes koolides õppijate arv 8,5 miljoni võrra. Meenu-tame, et revolutsioonieelsel Venemaal ulatus üldhariduslikes koolides õppijate arv kokku 9,7 miljoni inimeseni. Seega möödunud nelja aastaga suurenes meie maa üldhariduslike koolide õpilaste arv umbes sama suure hulga inimeste võrra, kui oli Tsaari-Venemaal õppijaid kõikides koolides.

Kogu maailm imetleb nõukogude teaduse ja tehnika saavutusi. Esimesed Maa tehiskaaslased, esimene tehisplaneet, Kuu tagakülje pildistamine, nõukogude inimeste, kommunistide J. Gagarini ja G. Titovi kangelaslik kosmoselend — kõik see kõneleb selget keelt teaduse ja tehnika avaratest arenguvõimalustest ja perspektiividest sotsialistlikus ühiskonnas.

Nõukogudemaa hariduselu on astunud oma arenemise uude etappi. Kooli põhiülesandeks kommunismi laiahaardelise ehitamise perioodil on saanud uue inimese kasvatamine. Uues partei programmis on rõhutatud, et kommunismi materiaalse baasi loomine, selle alusel uute ühiskondlike suhete kujundamine ja uue inimese kasvatamine kujutavad endast lahutamatu tervikut. Kommunismi ei saa ehitada, kui kõiki neid ülesandeid üheskoos ei täideta.

Juba oma revolutsioonilise tegevuse alguses kirjutatud artiklis «Narodnikute teostamatute plaanide pärlid» rõhutas Lenin, et «ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali, ühendamata noorsoo õppimist tootva tööga: ei õppimist ja haridust ilma tootva tööta ega tootvat tööd ilma paralleelse õppimise ja hariduseta ei saaks asetada sellisele kõrgusele, mida nõuavad tänapäeva tehnika tase ja teaduse seisukord».

Nõukogude võimu algaastail tegid partei ja Nõukogude valitsus suuri jõupingutusi poliitteenilise õpetuse viimiseks koolidesse. 1930-ndaiks aastaiaks saavutati sel alal mitmeidki märkimisväärsed tulemused. Kuid isikukultuse perioodil kalduti ka haridustöös kõrvale leninlikest näpunäidetest. Ühe käeliigutusega tehti olematuks kõik see hea, mis oli juba nõukogude kooli igapäevasesse ellu juurdumas. Võrdlemisi pikaks perioodiks muudeti nõukogude üldharidusliku kooli ideaaliks tsariaegne kubermangugümnaasium seal vohanud eluvõõraste õpetamis- ja kasvatusmeetoditega. Kool ei valmistanud noori igakülgset eluks ette, vaid andis üksnes raamatulikke

teadmisi, ettevalmistuse kõrgemasse õppeasutusse astumiseks.

Kahtlemata tegi ka isikukultuse perioodil meie kool suure töö ära noore põlvkonna kasvatamisel kommunistliku kõlbluse ja ideelisuse vaimus. Kuid tulemused oleksid olnud märksa suuremad, kui oleks rangelt jälgitud leninlikku õpetust rahvahariduse korraldamise kohta. Isikukultuse kahjulike tagajärgede likvideerimine nõuab meie haridusala töötajatelt veel üsnagi suuri jõupingutusi.

1958. aasta kujunes murranguliseks aastaks Nõukogudemaa hariduselus. Sel aastal võttis NSV Liidu Ülemnõukogu vastu seaduse kooli ja elu sidemete tugevdamise ning haridussüsteemi edasiarendamise kohta. See tähendas poliitteenilise õpetuse printsiibi täielikku võitu, leninlike ideede jäägitut ellurakendamist meie maa hariduselus.

Kooli side eluga ja kommunismi ehitamise praktikaga loob suurepäraseid tingimused noores põlvkonnas kommunistliku maailmavaate aluste kasvatamiseks, kõigi noorte ettevalmistamiseks elama ja töötama kommunistlikult. Nõukogude kool hakkab ühiskonnale andma sügavate teadmiste, kõrge vaimse kultuuriga, tööd armastavaid ja oskavaid ning füüsiliselt arenenud inimesi.

Peatumata siinkohal pikemalt hariduselu ümberkorraldamise senistel tulemustel, võib kindlalt öelda, et see töö on kandnud head vilja. Noortes on kujunenud õige töössesuhtumine, oma ühiskondliku kohuse tundmine, kindel tahe töötada seal, kus on nende töökäsi ja nooruslikku tarmu kõige enam vaja. Tuhandete noorte sõit partei kutsel uudismaadele ning nende töökangelasteod uute majandite rajamisel jäävad helgete lehekülgedena alatiseks meie maa ajalukku. Hiljuti toimunud NLKP Keskkomitee märtsipleenumile reageerisid taas tuhandet noored endale võetud patriootliku kohustusega sõita tööle kolhoosidesse ja sovhoosidesse, aidata omade kätega meie põllumajandust kiiremini edasi viia.

V. I. Lenin õpetas: «On tarvis, et kogu tänapäeva noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine oleks temas kommunistliku moraali kasvatamine.» Kas on sel alal juba kõik võimalused ammendatud? Tehtud on kahtlemata palju, kuid iga õpetaja ja kasvataja ees seisab veel arvukate loovate otsingute ning uute avastuste avar väli. Ammendades NLKP programmist sihelistust ja indu, teevad miljonid Nõukogudemaa pedagoogid väsimatult tööd uue inimese, harmooniliselt ja igakülgset arenenud kommunistliku ühiskonna kodaniku kasvatamiseks.

Kõigil meie maa elu aladel peetakse järjekindlalt silmas ja juhitudakse V. I. Lenini näpunäidetest. Kommunistliku Partei võitlus leninlike normide taastamise eest parteilises elus, sotsialistliku demokraatia igakülgse arendamise eest, nõukogude inimeste loova aktiivsuse pideva tõusu eest on toonud kaasa uusi suuri võite, on lähendanud meie ühiskonda kommunistliku ühiskonna suurele ideaalile. Lenini lipp, mida kannab kindlalt Kommunistlik Partei, on enda ümber koondanud kõik meie maa rahvused, kõik Nõukogude maa töötajad, kes innustunult ehitavad uut päeva, kommunistlikku homset.

V. I. Lenin oli kindlalt veendunud, et kogu inimkond astub kommunismi teele. Ta ütles: «Meie tee on õige, sest see on tee, kuhu varem või hiljem vältimatult jõuavad ka teised maad.»

Nüüd sammuvad marksismi-leninismi lipu all, kommunistlike ja töölisparteide juhtimisel sajad miljonid inimesed kogu maailmas. Sotsialism on muutunud maailmasüsteemiks. Leninismi suur õpetus on aja ja elu poolt kontrollitud. «Kolmandik inimkonda ehitab teadusliku kommunismi lipu all uut elu,» öeldakse NLKP programmis. «Töölisklassi esimesed väesalgad, kes on endalt heitnud kapitalismi ikke, ker-

gendavad oma klassivendade uute väesalgade võitu. Sotsialismimaailm laieneb, kapitalismimaailm aheneb. Paratamatult astub sotsialism kõikjal kapitalismi asemele. Selline on ühiskonna arenemise objektivne seadus. Imperialismil ei ole jõudu vääramatut vabastusprotsessi seisma panna.»

*

Iga uus päev toob Nõukogude maa rahvaste ellu palju suurt, kaunist ja ülevat. Me rõõmustame oma võitluskaaslaste töövitute üle meie vabariigis, vennasvabariikides ja rahvademokraatiamaades. Me tunneme rõõmu kapitalismimaade tööliklassi iga uue edusammu üle võitluses rõhumise ja inimväärlikuse alandamise vastu, rahu, demokraatia ja sotsialismi eest. Meie päevil täituvad paljudele inimpõlvedele kättesaamatutena tunduvad unistused tõeliselt vabast ja õnnelikust elust. Nende unistuste täitumisele juhtis Nõukogude maa ja kogu maailma töörahvast suur Lenin, kelles olid ühendatud inimese parimad omadused ja jooned. Vaevalt leidub kedagi, kes ei nõustuks prantsuse kirjaniku Paul Vaillant-Couturier' iseloomustusega Lenini kohta: «Ta on meie tulevikuinimese prototüübiks.»

Miks on vajalik dialektiline loogika?*

J. REBANE,

Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud

Juba aastaid arutatakse marksistlikus kirjanduses elavalt loogika aine ja ülesannete küsimusi. A. Tamme artikkel («Nõukogude Kool» nr. 9 ja 10, 1961) on vist küll esimene spetsiaalselt sellele teemale pühendatud töö meie vabariigi ajakirjanduses. Samuti pole selle kohta ilmunud teisi, ülevaatlikumaid materjale. Sellepärast tuleb igati tervitada ajakirja toimetuse algatust tutvustada lugejaid nende äärmiselt tähtsate ja huvitavate probleemidega. A. Tamm on kahtlemata ära teinud märkimisväärse töö. Peale üldise kontseptsiooni loogika aine ja ülesannete küsimuses pakub ta huvitavaid ja originaalseid lahendusi mitmetele kitsamatele probleemidele.

Ometi peab ütleva, et A. Tamm võtab oma artiklis kahtluse alla rea seisukohti, mida enamik marksistlikke loogikuid ja filosoofe peab, vastavalt teaduse praegusele arengutasemele, vaieldamatuiks. Sii kuulub kõigepealt asjaolu, et A. Tamm kujutab traditsioonilist formaalset loogikat, mida täiendatakse mõningate psühholoogia andmetega, üldise tunnetusteadusena, tunnetuse metodoloogiana ja et ta eitab materialistliku dialektika loogika vajadust. Sellise käsitusega kaasneb ühekülgne loogika ajaloo valgustamine ja tänapäeva formaalse loogika saavutuste eitamine, samuti kaasnevad sellega mitmed ebatäpsused marksistliku tunnetusteooria aluste esitamises.

Käesolevate ääremärkmete autor ei sea endale ülesandeks esitada oma arusaamist loogikateaduse arenguteede küsimuses (see arusaamine oleks ju samuti diskussiooniiline!), vaid tahab ainult juhtida tähelepanu mõningatele asjaoludele, mis leiavad A. Tamme artiklis väärti valgustamist ja võivad seetõttu lugejat desorienteerida.

Ta seab eesmärgiks mitte pakkuda omapoolseid lahendusi küsimustele, mida A. Tamm lahendab, vaid juhtida tähelepanu nende küsimuste olemusele, tõsta esile esmajärgulise tähtsusega momendid, mis A. Tamme artiklist on välja jäänud.

Seejuures tekitab raskusi veel asjaolu, et A. Tamm paneb ette käsitleda loogikat kui «tunnetusteadust». Mis seisukohalt esitada vastuväiteid? Näidata, et see «tunnetusteadus» käsitleb tunnetust põhimõtteliselt teisiti kui marksistlik filosoofia? Selle peale aga võib vastata: jah, kuid ta ei olegi tunnetusteooria, vaid loogika kui tunnetusteadus. Näidata, et see «tunnetusteadus» ei ole kooskõlas tänapäeva formaalse loogika arenguga? Sellele võib omakorda vastata: aga ta ei olegi ju formaalne loogika, ega üldse seda laadi loogika, mis ennast nii või teisiti seob mõtlemise uurimisega, vaid on loogika kui tunnetusteadus. Lõpuks, kui näidata, et rida tunnetusteaduse aspekte kuuluvad marksistide üldise arusaamise järgi dialektilise loogika kompetentsi, siis ka sellele leiaks vastuväide: käsitlege loogikat kui tunnetusteadust ja igasugune dialektiline loogika osutub üleaaruseks.

Ometi tuleb kõigest hoolimata siiski püüda selgitada, mis vahekorras oleks «tunnetusteadus» marksismi filosoofiaga, tema tunnetusteooriaga, samuti ka tänapäeva formaalse loogikaga, ja lõpuks, mispärast marksistid rõhutavad dialektilise loogika vajadust ning töötavad energiliselt dialektilise loogika probleemide kallal.

* Ääremärkeid mõttevahetuse korras avaldatud A. Tamme artiklile «Loogikast kui tunnetusteadusest».

A. Tamm märgib: «peaks näima imelikuna, et veel tänini pole loogikute seas üksmeelt loogikateaduse aine küsimuses, s. o. küsimuses, millega tegeleb see teadus, mida ta uurib» (lk. 675). «Segadus ja lahkkelid» on seletatavad kahe asjaoluga. Esiteks, termini «loogika» ebamäärase kasutamisega (käibele olevat sattunud sellised terminid, nagu «mahu loogika», «suhete loogika», «sümbolite loogika», «matemaatiline loogika», «logistika» jne.). Teiseks, loogika tõeline uurimisobjekt on ühiskonna arengu protsessis tunduvalt muutunud. Nii arvab A. Tamm.

Ometi ei ole need kaks asjaolu kaugelki üheväärsed. Inimesele, kes veidigi tuttav on kaasaegse formaalse («matemaatilise») loogikaga, ei valmista vähimatki segadust niisugused terminid nagu «suhete loogika», «mahu loogika» jne. «Terminoloogiline segadus» ise (märgime, et see ei ole loogikas oluliselt suurem kui teistes teadustes) on tingitud teisest asjaolust — loogika arengust.

Enne aga, kui hakata vaatlema mõningaid loogika ajaloo fakte, mida A. Tamm ei valgusta, on vaja lühidalt rääkida neist põhimõtetest, millest dialektilismaterialistliku maailmavaate positsioonidel olles tuleb kinni pidada ühe või teise teaduse aine kindlaksmääramisel.

Tänapäeva kodanlikus teaduses, peamiselt positivistliku filosoofia mõjul, on väga levinud seisukoht, nagu oleks ühe või teise teaduse aine kindlaksmääramine lõppkokkuvõttes teadlaste omavahelise kokkuleppe, «konventsiooni» asi. Kogu vaidlus käivat sellise seisukoha pooldajate arvates ainult sõnade nii- või teistsuguse tarvitamise ümber ega omandavat tõelist teaduslikku tähendust. Sealjuures armastatakse viidata keskaja skolastikute viljatutele vaidlustele, kus konkreetsete teaduslike faktide uurimine tõepoolest asendati palja dedutseerimisega, dogmaatiliselt omaks võetud seisukohtadest kõikvõimalike «loogiliste» järelduste saamisega. Kui aga faktiliste andmete puuduolek muutus liiga silmanähtavaks, siis mõeldi deduktsioonile lisaks välja igasuguseid «jõudusid» ja «võimeid», mille abil oli väga hõlpus kõike seletada. Kui «lihtne» oleks skolastikute lähenemisviisiga lahendada tänapäeva vaidlusi teaduste uurimisobjektide küsimuses! Keemia uurib keemilisi jõudusid, füüsika — füüsikalisi jõudusid. Asi on ju päevasele; täiesti arusaamatu on, mille üle käib vaidlus, — nii ütleks skolastik meie aja füüsikutele ja keemikutele nende «piiritülide» puhul. Ka loogika aine kindlaksmääramine ei valmistaks talle erilist raskust: loogika uurib «mõtlemisvõimet» või «tunnetamisvõimet» jne.

Muidugi, niipalju kui asi puutub keskaegsesse skolastikasse, on positivistidel kahtlemata õigus. Tuleb märkida, et marksismi rajajad kritiseerisid skolastilisi «meetodeid» täie resolutsusega. Kuid ometi eksivad positivismi pooldajad põhimises: teaduse aine ei olene teadlaste omavahelisest kokkuleppest, vaid oleb sellest, missugust osakest, külge, aspekti kõige eksisteeriva universaalsest vastastikusest seosest see teadus peegeldab. Marksismi filosoofia väljendab seda teesiga, et teaduste põhisisu, teaduste põhilised andmed on objektiivse, inimeste teadvusest ja tihetest sõltumatu iseloomuga, teiste sõnadega: teaduslikud tõed on objektiivsed tõed. See maksab ka nende teaduste kohta, mis uurivad objektiivse reaalsuse peegeldumist inimeste teadvuses (loogika, psühholoogia jne.).

Ühtlasi rõhutab marksismi-leninismi filosoofia, et maailma tunnetamine on lõputu protsess. Mitte kunagi, mitte ühelgi teaduse alal ei saa me ütelda, et uurimisaine oleks ammendatud, et antud hetkeks saavutatud teadmised kujutavad endast lõplikke, absoluutseid tõdesid. Üks osa neist on absoluutse tähendusega, s. t. tunnetuse edaspidine arenemine ei saa neid enam ümber lükata, teine osa aga on suhtelised, s. t. uued edusammud tunnetamise teel teevad neisse veel olulisi korrektiive. Pealegi tuleb kogu aeg silmas pidada, et tunnetus tungib üha uutesse sfääridesse, niisuguste nähtuste ja seoste valdkonda, mille olemasolugi kohta varemalt midagi ei teatud. Järelikult muutub teaduste arenemise käigus ka teaduste aine ise.

Niisuguses olukorras omandab eriti suure tähtsuse didaktiliste küsimuste läbitöötamine. Sellega aga võib kaasneda oht, et üks või teine autor ajab konkreetsete küsimuste käsitlemisel omavahel segi ühelt poolt didaktika, teaduse õpetamise küsimused, ja teiselt poolt teaduse enese sisu, tema uurimisaine küsimused. Selline segiajamine on aga teaduse arengule otseselt kahjulik: kui teaduse aine väljaselgitamine mobiliseerib teadlaste mõtet uute uurimisalade vallutamisele, siis teaduse ülesannete piiramine nii- või teistsuguste didaktiliste kaalutlustega tähendab tegelikult seda, et püütakse teadusele peale suruda oma subjektiivseid arvamisi. Jutt on nimelt subjektiivsete arvamiste pealesurumisest; teadus vajab tõepoolest juhtnööre, marksistid peavad võimalikuks teadust teatavates piirides planeerida. Kuid niisuguseid juhtnööre saab didaktika anda võrdlemisi tagasihoidlikul määral.

Võtame näiteks matemaatika. Katsugem kindlaks määrata matemaatika ainet ainult selle põhjal, mida õpetatakse matemaatikaprogrammi järgi 8-klassilises koolis, keskkoolis, ülikooli matemaatikateaduskonnas jne. Kui hakkaksime seda tegema, siis näeksime, et «matemaatika aine» 8-klassilises koolis erineb oluliselt sellest samast «ainest» ülikoolis.

Ometi käsitleb ka ülikooli matemaatikateaduskonna õppeprogramm ainult murdosa sellest, mida sisaldab matemaatika kui pidevalt arenev teadus, kusjuures tema sisu kasvab sõna otseses mõttes iga päeva ja nädalaga. Või veel. Meil õpetatakse algklassides «kodulugu». Pannakse ka eraldi hindeid «eesti keel suuline» ja «eesti keel kirjalik» jne. Kus aga on nende õppeainetega ühetähenduslikud «teadused» oma uurimisainetega? See, mida ühel või teisel õpetamise astmel on otstarbekas võtta õppekavadesse, oleneb paljudest teguritest. Didaktika ülesandeks ongi leida antud tingimuste jaoks optimaalseid variante.¹ Ei ole kahtlust, et see on väga tähtis ja tänuväärne ülesanne, kuid samuti ei saa ka kahtlust olla, et pidevalt arenevate teaduste kogusummat ei saa ainuüksi didaktiliste kaalutluste põhjal tükeldada ja «süsteematiseerida».

Kui A. Tamme tööd «Loogika kui tunnetusteadus» («Nõukogude Koolis» avaldatud artikkel resümeerib selle töö põhiseisukohti) arutati kaks aastat tagasi Tartu Riikliku Ülikooli filosoofia- ja loogikakateedri ühisel nõupidamisel, siis juhati A. Tamme tähelepanu sellele, et ta segab ära teaduse arenemise küsimused didaktika küsimustega. Märgiti, et A. Tamme ettepanekud puudutavad loogika aluste õpetamist (kusjuures ka sel juhul tuleb esitatud põhimõtteid oluliselt korrigeerida), kuid neid ei saa hoopiski käsitleda loogika kui teaduse aine ja ülesannete määramisena, sest neis ignoreeritakse loogika reaalseid arengutendentsi, ei arvestata faktilist materjali, mida annab niivõrd hästi formaalse loogika enese uuem arenemine kui ka loogika küsimuste uurimine dialektilise materialismi filosoofia seisukohalt. Nähtavasti ei teinud A. Tamm tookordsest seltsimehelikust kriitikast vastavaid järeldusi. Veel enam. Oma artiklis «Loogikast kui tunnetusteadusest» esitab ta oma vaated kui niisugused, millede õigsus on väljaspool kahtlust. Ta ei esita selle kõrval ka printsiipsaalselt erinevaid arvamisi, kuigi need oleksid marksistlike filosoofide ja loogikute poolt üldtunnustatud. Loomulikult ei aita selline esituslaad kaasa vaadeldavate probleemide selgitamisele, vaid võib ainult lugejat

¹ Ka formaalse loogika õpetamisel on üles kerkinud palju didaktilise iseloomuga probleeme. «Loogika intensiivne arenemine viimastel aastakümnetel seab üles suuri ja keerukaid ülesandeid mitte ainult teadusliku uurimistöö alal, vaid ka selle teaduse õpetamises. Mis määral peavad matemaatilise loogika meetodid leidma kajastamist elementaarsetes loogikakursustes ja mis määral on nad omandatavad mitmesuguste erialade üliõpilaste poolt; kas on vaja spetsiaalseid õppekursusi, mis arvestaksid eriala spetsiifikat, ja kui on vaja, siis milline peaks olema «üldiste» ja «spetsiaalsete» loogiliste andmete proportsioon neis; mis määral tuleb teaduse valgustada õpikuis üldist teaduste metodoloogiat ja mitmesuguste elukutsete esindajate vaimse töö tehnilisi võtteid — niisugune on vägagi ligikaudne loetelu loogika õpetamise probleemidest.» (V. Svintsov, Retsensioon poola autori Z. Ziemiński raamatu «Praktiline loogika» kohta, «Новые книги за рубежом по общественным наукам», 1962, № 1, lk. 29).

desorienteerida.² Loogika küsimuste vastu tunnevad ju huvi väga paljud õpetajad, kellel aga sageli ei ole võimalik jälgida kõiki neisse küsimustesse puutuvaid materjale.

See, et A. Tamm asendab loogika tõeliste arengutendentside vaatlemise didaktiliste kaalutlustega, paistab läbi ka nendest konkreetsetest argumentidest, mille põhjal ta jõuab järeldusele, et senine arusaamine loogika ainet ja ülesannetest on puudulik. Ta juhib tähelepanu asjaolule, et loogikaõpikutes puudub süsteem, et erinevatel autoritel on peatükid esitatud erinevas järjestuses, esineb kordamist jne. (lk. 675—676). Väljapääs seisab tema arvates selles, et tuleb leida ühtne süsteemiloov idee, ja paneb ette käsitleda loogikat kui tunnetusteadust. Kuid need on ju kõik ainult didaktilised kaalutlused! Unustatud on kõige tähtsam. Autor ei tõsta isegi üles küsimust, millises vahekorras on olemasolevates loogikaõpikutes leiduv materjal loogika kui järjekindlalt areneva teaduse sisuga.

Kui didaktika segiajamine arenevate teaduste objektiivse sisuga on üldse lubamatu, siis eriti ohtlik on see niisuguse teaduse puhul nagu loogika. Subjektivistid on korduvalt püüdnud piirata loogika ainet ainult normatiivset laadi eeskirjade andmisega, on väitnud, et loogika vaatleb üksnes neid norme, mille järgi mõtlemine peab toimuma. Tänapäeva kodanlikus kooliloogikas on selline seisukoht väga levinud. Ameerika kolledžite loogikaõpikus kirjutatakse näiteks, et «psühholoogia kirjeldab, kuidas inimesed tegelikult mõtlevad, loogika aga teeb kindlaks, kuidas inimesed peavad mõtlema».³ Sellega seoses tekib õpiku autoritel vajadus isegi selgitada loogika ja ... retoorika vahet korda!

Marxism ei ole kunagi eitanud ega alahinnanud loogika normatiivset osa, kuid ta ei piira loogika ainet ka normatiivsete ülesannetega. Siinkohal tunnistab marxism Hegeli aforismi⁴, et loogika õpetab mõtlema niisama palju, nagu füsioloogia õpetab seedima. Dialektilise materialismi seisukohalt tähendab see aforism, et inimesed mõtlesid ja tunnetasid juba siis, kui mingit loogikateadust veel olemaski ei olnud. Samuti oskab mõelda ja tunnetada iga normaalselt arenenud tänapäeva inimene, kes pole iialgi loogikat õppinud, pole sellest midagi kuulnudki. Õeldu ei tähenda muidugi, nagu poleks loogikal praktilist tähtsust. Loogika andmetel on väga suur tähtsus kogu inimtunnetuse korraldamise seisukohalt. Kaasaegse formaalse loogika andmed koos teiste teaduste saavutustega aitavad mehhaniseerida paljusid lihtsamaid vaimse töö alasid. Siin astutakse alles esimesi samme ja vaevalt küll oskab keegi täpselt ette ütelda, kui suureks kasvavad võimalused selles valdkonnas juba paarikümne aasta pärast. Mis aga puutub materialistlikku dialektilisesse loogikasse, siis tunnistab kogu maailma ajalooline areng selle loogika meetoditega saavutatud teaduslike avastuste hiilgavat triumfi. Just dialektilise loogika määratu suurt praktilist tähtsust silmas pidades räägivadki marksistid dialektilise loogika läbitöötamise vajadusest. Kuid siiski on asja seda külge, et «loogika ei õpeta mõtlema», alati kasulik silmas pidada siis, kui räägime loogika aine küsimusest.

Et A. Tamm seda külge silmas ei pea, on näha kogu «tunnetusteaduse» sisust. Lähemal vaatlemisel osutub «tunnetusteadus» tavaliseks traditsiooniliseks formaalseks loogikaks, mis on didaktilistel kaalutlustel mõnevõrra ümber süstematiseeritud ja millele on antud selgekujuline normatiivne iseloom. Kui A. Tamm käsitleks «tunnetusteaduse» üles-

² Ka sellele asjaolule juhi ülanimetatud nõupidamisel tähelepanu. Tookord oli A. Tamm arvamusel, et tema kontseptsioonis on kõik küsimused ammendava selgusega lahendatud ja muude, erinevate seisukohtade esitamine osutub ülearuseks. Ilmselt ei ole ta seda arvamist praegugi muutnud, sest artiklis viitab ta teistele nõukogude autorite seisukohtadele (kokku 3—4 real) ainult selleks, et näidata, kui «suur segadus» kõigis neis küsimusis valitseb.

³ Edith Watson Schipper and Edward Schuh, «A first course in modern logic», New York, 1959, p. 5.

⁴ Vt. V. I. Lenin, Teosed, 38. kd., lk. 75 (v. k.).

andeid sellest seisukohast (aga nimelt nii soovitati talle 1959. a. nõupidamisel teha), siis toimuks edasine arutelu selle üle, mida on ja mida ei ole otstarbekas võtta näiteks «tunnetusõpetuse» programmi 8. klassis, pedagoogilises instituudis jne.

Selgi juhul selguks, et formaalne loogika ei ole küllaldane, teda tuleb tingimata täiendada dialektilise loogikaga. Kuid see, rõhutame, ei ole vahetult loogika kui teaduse aine arutamine, vaid oleks sellega ainult kaudselt seotud. A. Tamm ei ole küsimuse sellise käsitlemisega nõus ja pretendeerib loogika aine selgitamisele, avaldades arvamist, et traditsioonilise loogika käsitlemine tunnetusteadusena muudab dialektilise loogika läbitöötamise tarbetuks.

*

Kõigepealt oleme sunnitud veidi lähemalt vaatlema, mida kujutab endast loogika kui «tunnetusteadus»? Esitame skemaatilisel A. Tamme kontseptsiooni. See on järgmine.

Tunnetus on inimese elutegevuse üks eriliike, mille eesmärgiks on teadmiste hankimine keskkonna nähtuste kohta. Teadmisi vajab inimene selleks, et keskkonna esemeid ära kasutada oma eluvajaduste rahuldamiseks.

Tunnetusprotsessi põhitegureid on kaks — tunnetaja inimene (tunnetuse subjekt) ja tunnetatav nähtus (tunnetuse objekt). Tunnetuse objekti vastu tunneb tunnetusteadus vähe huvi, seda uurivad kõik teadused.

Tunnetusteadusel on oma uurimisala, s. o. inimese tunnetuslik tegevus. Selle uurimisala kindlaksmääramisega lahenevad küsimused, mis tekitasid «piiritülisid» loogika ja teiste teaduste vahel (psühholoogia, grammatika, filosoofia jt.). Kuivõrd teised teadused tunnetavad, loogika aga uurib tunnetust ennast, siis on loogikateadus teiste teaduste metodoloogiks.

Loogika uurib tunnetusliku tegevuse tildisi külgi. Nendeks külgedeks on tunnetuse kõige üldisemad vahendid, vormid, seadused ja meetodid.

Kui vaadelda neid tunnetusprotsessi külgi tunnetusteaduse eri peatükkidena, võib neid sisu järgi grupeerida kahte ossa: vahendid, vormid, seadused vaatlevad tunnetuse eeltingimusi, meetodid — protsessi ennast.

1. «Vahenditena, mida kasutatakse igasuguses tunnetuses, esinevad kaks inimese loomulikku võimet: meeled ja mõistus» (lk. 678).

2. «Tunnetuse vormideks nimetatakse tunnetusteaduses moodustisi, millesse vormistuvad tunnetuse tulemused, s. o. mitmesugused teadmised ja mõistmised» (lk. 679). Siia kuuluvad otsustused ja mõisted. Teadmine on lihtmõte, mõistmine aga liitmõte. Tunnetuse lõplikuks vormiks on teadmiste ja mõistmiste süsteem ehk teadus.

3. Selleks, et otsustus võiks osutada teadmiseks, peab ta omama kvaliteeti, mis sisaldab kolme omadust. Ta peab olema tõene (õige), määratletud ja suhteliselt püsiv. Selliste tõeste, määratletud ja suhteliselt püsivate otsustuste kujundamise teel kohtab tunnetusprotsess tõsiseid raskusi, mis jagunevad kahte liiki: 1) raskused, mis on tingitud inimese tunnetusvahendite (meeled ja mõistus) puudulikkusest, nimelt nende moonutustest ja ebatäpsustest; 2) raskused, mis on tingitud tunnetatavate nähtuste omadustest, nimelt nende muutuvusest ja vastuolulisusest. Nende raskuste tõttu osutub eksimine väga kergeks. Väljapääsu olukorrast näitavadi tunnetusteaduse seadused: 1) küllaldase aluse seadus (iga otsustus, mille me võtame tõesena, peab olema küllaldaselt põhjendatud), 2) määratluse seadus (otsustused on määratletud ainult siis, kui on ära märgitud aja, koha ja eseme suhted), 3) püsivuse seadus (otsustused osutuvad suhteliselt püsivateks siis, kui võtta nähtusi endid teatava aja jooksul püsivatena).

Need seadused garanteerivad kasulike teadmiste võimalikkuse. Oma olemuselt kujutavad nad endast tunnetusteooria praktiliste tulemuste kokkuvõtet ja on loogika kui tunnetusteaduse filosoofiliseks aluseks.

4. Keskne koht tunnetusteaduses on õpetusel tunnetusmeetoditest. «Tunnetusmeeto-

diks nimetatakse võtet (võtteid) või viisi, mida inimesed kasutavad teadmiste hankimisel keskkonnast. Tunnetusmeetodi iseloomu tingivad tunnetustegevuse kulgemise astmed, mida võib eristada viis: tunnetatavale nähtusele lähenemine, tunnetustegevuse organiseerimine, nähtuse uurimine, esialgsete tulemuste kontrollimine ja lõplike tulemuste esitamine» (lk. 740).

4 a. Nähtustele lähenemise viise on kaks: metafüüsiline ja dialektiline.

4 b. Tunnetustegevuse organiseerimise viise on kaks: süntees ja analüüs.

4 c. Uurimismeetodid saab jagada kahte gruppi: induktiivsed ja deduktiivsed. Jaotuse aluseks tuleb võtta see, millist tunnetusvahendit (olenevalt tunnetatava nähtuse iseloomust) võidakse uurimisel kasutada — meeleorganeid või mõistust (aru). Induktiivsete meetodite puhul kasutatakse meeleorganeid, deduktiivsete puhul meeleorganite vahetatut osavõttu ei esine.

4 d. Tõe lõppkriteeriumiks on praktika, kuid sellega ei tohi piirduda. Tunnetuse tulemusi on vaja kontrollida ka enne praktilist rakendamist. Kontrollimise võteteks võiks olla läbikäidud tee kordamine, samuti katse tuletada induksiooni teel saadud otsustust deduksiooni teel mingist üldotsustusest ja *vice versa*.

4 e. Tunnetuse tulemuste esitamine. Kõige parem esituse elementide paigutus on tees—selgitus—põhjendus. Esituse võtete hulka kuulub ka tõestamine.

Niisugune on skemaatilisel kujul «loogika kui tunnetusteaduse» sisu. Igaühele, kes on veidigi tuttav tänapäeva loogikateaduse olukorraga, on selge, kust on see sisu pärit. Siin on teatavasse süsteemi viidud see, millest ühel või teisel kujul räägitakse traditsioonilise formaalse loogika õpikutes. Seda tunnistab ka A. Tamm ise: «Nagu lugeja arvatavasti juba märkas, pole siin kuigi palju uut. Loogika tegeleb juba peaaegu kõigi nende küsimustega. Kuid piiratud suhtumise tõttu oma ainesse osutab loogika paljudele probleemidele väga vähe tähelepanu, jättes mõned neist oma tegevuspiiridest hoopis välja ja piirdudes teiste puhul ainult formaalse vaatlemisega.» (Lk. 748.)

Need «tunnetusteaduse» osad, mida me oma skeemis välja tõime (1—4), ei ole omavahel sugugi võrdsed. Ka A. Tamm märgib, et keskne koht tunnetusteaduses kuulub õpetusele tunnetusmeetoditest, kusjuures kolm esimest «tunnetuse külge» (vahendid, vormid ja seadused), on ainult tunnetuse eeltingimused. Niisiis «tunnetusteaduse» konkreetne sisu taandub ikkagi traditsioonilisele kooliloomikale. Tõepoolest, mida saaks «tunnetusteadus» rääkida näiteks tunnetuse vahenditest? Seda, et nendeks on «loomulikud võimed» — meeled ja mõistus, mida täiendavad kunstlikud vahendid (mikroskoobid, teleskoobid, arvutusmasinad jne.). Kõigepealt, «meelte ja mõistuse» mõistmiseks on küll väga vähe kasu sellest, kui meid kutsutakse tagasi 17.—18. sajandi tasemele ja pannakse ette vaadelda neid kui «loomulikke võimeid». Mikroskoopide, arvutusmasinate loomiseks on aga vaja paljude teaduste andmeid ja nende funktsioneerimise uurimine on samuti paljude teaduste aineks.

«Tunnetuse vormidesse» võtab «tunnetusteadus» otsustuse ja mõiste (ka teaduse), eraldades need «vormid» tunnetuse «meetoditest». Traditsiooniline loogika niisugust vahet ei tee. Ta käsitleb niihästi mõistet, otsustust kui ka järeldust «mõtlemise vormidena». A. Tamme «uuendus» seisab siin selles, et järeldus eraldatakse mõistest ja otsustusest ja seda hakatakse edaspidi nimetama tunnetuse meetodiks, kusjuures teisteks tunnetuse «meetoditeks» on veel lähenemine, organiseerimine, kontrollimine ja esitamine.

A. Tamm viitab oma artiklis korduvalt F. Baconile. F. Bacon ja J. St. Mill on tema artikli järgi ainsad uuema aja mõtlejad, keda on vaja loogika küsimustes silmas pidada. Kui lugeda A. Tamme süstematiseeringuid, tuleb tahtmata meelde, mida kirjutab F. Baconi nõrga külje kohta loogika ajaloolane P. S. Popov: «Baconi teostes võib märgata erilist kalduvust teadmiste süstematiseerimisele, igasugustele klassifikatsioonidele,

loendustele jne. Teaduste klassifikatsiooni aluseks võtab ta inimese tunnetusvõimed.»⁵

Need sõnad on täiel määral üle kantavad ka A. Tamme artiklile. Siingi on tegemist ainult traditsioonilise loogika klassifitseerimisega «loomulike tunnetusvõimete alusel». Peamine reform seisab ju selles, et loogikat ei nimetata enam õpetuseks mõtlemisest, vaid õpetuseks tunnetamisest ja tunnetusvõimetest.

Ülejäänud osas piirdub asi sellega, et traditsioonilises loogikas vaadeldavatele probleemidele antakse «üldise süsteemiloova idee» raamides uued nimetused. Analüüsi ja sünteesi nimetatakse näiteks «tunnetuse organiseerimise meetoditeks», dialektikat ja metafüüsikat — «nähtustele lähenemise meetoditeks» jne. Just sõnadega manipuleerimise iseloom on ka seda laadi argumentatsioonil: *Tunnetusel on vahendid, sest igasugune tegevus vajab vahendeid, tunnetusel on vorm, sest igasuguse tegevuse tulemused peavad omama vorme, tunnetusel on seadused, sest igasugune tegevus allub seadustele, tunnetusel on meetod, sest igasuguses tegevuses kujuneb välja meetod* (vt. lk. 678).

Kui asja niimoodi võtta, siis ei saa nõustuda väitega, et «see ongi kõik». Seda arutelu võiks ju ilma erilise vaevata jätkata, näiteks: «tunnetusel peab olema eesmärk, sest igasugusel tegevusel on eesmärk, tunnetusel peavad olema tingimused, sest igasugusel tegevusel on tingimused, tunnetusel peab olema ajaline kestus, algus ja lõpp, sest igasugusel tegevusel jne. jne.»

Tegelikult ei ole siin ega mujalgi argumentatsiooniks muidugi mitte see, et «tunnetus on tegevus ja tunnetusel on needsamad üldised küljed, mis on igal (inimese) tegevusel». Tegelik mõttekäik on järgmine. Loogika on teadus. Loogika aine üle vaieldakse. Kas aga maksab vaielda? Võtame kätte loogika õpikud. Vaatame, mis neis kirja on pandud. Näeme, et ei ole ühtset süsteemi, ei ole «süsteemiloovat ideed». Katsume selle idee leida, silmas pidades kõike seda, mida loogika õpikutes räägitakse. Katsume sellesama materjali põhjal veel leida, mida olemasolevale lisaks võiks rääkida. Ja kui see on tehtud, siis teaduse aine ongi määratud. Dialektiline loogika? Mõttetus, meil olemasolevate materjalide süsteemi see kuidagi ei mahu. Formaalne loogika? Põhjendamatu termin, sest õpikuis on ainult formaliseerimise tendentse, mingit järjekindlat formaliseerimist siin ei ole. Matemaatiline loogika? Kui soovitakse, võib ju uurida tunnetuslikku tegevust matemaatika alal, võib seda ka nimetada loogikaks (matemaatiliseks), kuid olemasolevais õpikuis sellest midagi ei räägita.

A. Tamm mõistab nähtavasti, et «loogika kui tunnetusteadus» satub vastuollu marksistliku filosoofiaga, mille järgi tunnetuse üldine uurimine on filosoofilise tunnetusteooria ülesandeks. Sellest vastuolust püüab ta aga üle saada paari mittemidagiütleva lausega. «Millised oleksid suhted tunnetusteaduse (loogikas) ja tunnetusteooria (filosoofias) vahel? Täpselt samasugused, nagu need on filosoofia peatüki «Maailma materiaalsus», füüsika peatüki «Materia ja teadvus» ning bioloogia vahel. Jne. Filosoofia vaatleb kõiki küsimusi põhimõtteliselt, konkreetsed teadused aga, tuginedes küsimuse filosoofilisele lahendusele, praktilisest küljest. Filosoofia püüab lahendada küsimusi, kas maailm on üldse tunnetatav ja kuidas ületada tunnetamises esinevaid põhimõttelisi raskusi, tunnetusteadus aga, tuginedes tunnetusteooriale, vaatleb küsimust, kuidas toimub tunnetamine. Lühidalt: tunnetusteadus algab sealt, kus lõpetab tunnetusteooria» (lk. 748). Eeltoodud tsitaadis on rida vassinguid. Et nende üksikasjalikum analüüsimine võtaks palju ruumi, siis ainult mainime neid.

Esiteks, filosoofia peatüki «Maailma materiaalsus», füüsika peatüki «Materia ja teadvus» ning bioloogia vahekord? Füüsikas niisugust «peatükki» olemas ei ole. Seetõttu jääbki arusaamatuks, milline see vahekord olema peab.

Teiseks. «Filosoofia vaatleb kõiki küsimusi põhimõtteliselt, konkreetsed teadused... praktilisest küljest.» Jällegi arusaamatu seisukoht. «Põhimõtteline külg» — «praktiline

⁵ П. С. Попов, История логики нового времени, М. 1960, стр. 6.

külg»? Esimesele vastab filosoofia, teisele — kõik ülejäänud teadused. Kas siis tõesti teoreetiline füüsika, peaaegu kogu matemaatika, isegi materjalide tugevusõpetus astuvad nüüdsest peale filosoofiateaduste ritta, sest nad vaatlevad asja «põhimõttelisest küljest», marksistlik filosoofia ise aga peab, kuivõrd ta on praktilise tegevuse juhtnõor (meenutagem Marxi, et filosoofid on maailma seletanud, kuid ülesandeks on maailma muuta!), loobuma ennast filosoofiaks pidamast?

Kolmandaks. «Filosoofia püüab lahendada küsimust, kas maailm on üldse tunnetatav... tunnetusteade... vaatleb küsimust, kuidas toimub tunnetamine.» Ka see ei ole filosoofia kohta õige. Kuidas saab filosoofia lahendada näiteks maailma tunnetatavuse küsimust, kui ta ei vaatle seda, kuidas tunnetamine toimub? Tegelikult uurib ju marksistlik-leninlik tunnetusteooria just seda, kuidas toimub objektiivse reaalsuse tunnetamine, ta uurib tunnetuse tekkimist, ajaloolist arenemist, ta uurib ka tänapäeva inimese tunnetust. Ainult selle konkreetse uurimise alusel on võimalik vastata ka maailma tunnetamise võimalikkuse küsimusele.

Nagu näeme, ei selgita eespool toodud «selgitus» mitte kui midagi. Marksismileninismi tunnetusteooria ja «tunnetusteade» vahekord jääb segaseks. Ta peabki segaseks jääma, sest tegelikult, kogu «tunnetusteade» sisu silmas pidades, on ilmne, et meile pakutakse just tunnetusteooriat (üksikud viited marksismileninismi seisukohtadele, millega «tunnetusteade» püütakse seostada, ei muuda asja sisu), mis erineb põhimõtteliselt marksistliku filosoofia tunnetusteooriast. Ma ei tahaks tuua kaugeleulatuvaid analoogiaid, kuid kõige rohkem meenutab «tunnetusteade» 17.—18. sajandi empiristide ja sensualistide tunnetusteooriat, kujutab endast selle karikatuuri 20. sajandi kolmandas veerandis. Mis puutub kaemuslik-empiristlikku ja sensualistlikku tunnetusõpetusse, siis oma tekkeperioodil oli see põhiliselt materialistlik (kuigi metafüüsiline, Bacon, Locke) teooria. Hiljem, ajaloolises arengus sai sellest subjektiividealistlik ja agnostiline tunnetusteooria (Berkeley, Mill, positivism).

Sellepärast ei maksagi imestada, et väga paljud momendid, mida me skemaatiliselt välja tõime «tunnetusteade» kontseptsioonis, kutsuvad esile põhimõttelisi vastuväiteid just marksistliku filosoofia seisukohast. Vaevalt jätkuks siinkohal ruumi kõikide nende üksikasjaliseks vaatlemiseks. Viitame ainult mõningatele neist.

Väide, et inimene kasutab üht osa keskkonnas leiduvatest esemetest valmitena, teist osa aga tuleb tal muuta, on iseendast õige. Kui aga seda seostada tunnetamise küsimusega (just seoses tunnetusega räägib A. Tamm sellest), siis ilmneb, et need kaks asjaolu pole üheväärsed ja inimtunnetus on arenenud selle alusel, et inimene muudab, kujundab ümber loodust. Töö, praktiline tootmistegevus oli tegur, mis eraldas inimese loomariigist ja muutis ta inimeseks. Just seda momenti rõhutab marksism eriti. Töö osa, maailma praktilise ümberkujundamise otsustav osa kogu tunnetamise protsessis jääb «tunnetusteade» vaateväljast täiesti eemale. Veel enam, selle asemel loome niisuguseid arutlusi, et «mõlemal juhul» (niihästi siis, kui tegemist on valmis kujul eestleitavate keskkonna esemete ärakasutamisega, kui ka siis, kui tegemist on nende muutmiselega, «on vajalik teada, mida kus kasutada ning mida ja kuidas muuta» (lk. 677).

Seda laadi väljend ei kutsuks esile vastuväiteid, kui tegemist oleks ainult ühe üksiku lausega, mis langeb nii-ütelda kogu kontekstist välja. Kahjuks ei ole see aga nii. Siin ja mitmel pool mujal seatakse küsimus üles nii, nagu seda teeb marksistlik filosoofia, kuid rõhutatakse küsimusele vastates, vastupidiselt marksismile, mingit teist asja külg.

Samasugune on lugu «tunnetusprotsessi põhiteguritega». Siingi ei saa iseendast vastuväiteid esile kutsuda seisukoht, et neid tegureid on kaks — tunnetaja inimene (tunnetuse subjekt) ja tunnetatav nähtus (tunnetuse objekt). Kuid jällegi ei loe A. Tamm vajalikuks märkida, et marksism peab tunnetuse subjektiks mitte ainult üksikut indiviidi, vaid ka kogu inimkonda tema reaalses ajaloolises arengus. Jällegi jääb i-le punkt peale panemata just selles, mis lahutab marksismi kõigist kodanliku filosoofia suundadest ja

vastupidiselt marksismi tunnetusteooria põhimõtetele, käsitleb «tunnetusteadus» tunnetust kui isoleeritud indiviidi tunnetust.

Kui me hetkeks isegi nõustuksime A. Tamme seisukohaga, et loogika aineks on «tunnetuslik tegevus», ka siis ei aitaks see põrmugi lahendada näiteks loogika ja psühholoogia «piiritülisid». Veel enam, pakutav «tunnetusteadus» ise sisaldab paljusid psühholoogilise uurimise momente. Kui aga võtta omaks see, mida väidetakse mõni rida hiljem, nimelt see, et loogika kui tunnetusteadus on üldine teaduste metodoloogia, siis alles «piiritülid» marksistliku filosoofia ja «tunnetusteaduse» vahel õieti algavadki. On ju «tunnetusteadus» ainult veidi teisiti süstematiseeritud traditsiooniline loogika, mis mitte mingil juhul ei saa olla tunnetuse metodoloogia, teiste teaduste metodoloogia. See on kõikidele marksistidele aabitsatõde, sellest et formaalne loogika ei kõlba üldiseks tunnetuse metodoloogiaks, rääkisid korduvalt juba Marx, Engels ja Lenin, seda kinnitab kogu tänapäeva teaduste areng.

Tunnetuse vorme vaadeldes kritiseerib A. Tamm marksistlikku seisukohta, mille järgi mõtlemine on «kaudne, abstraktne ja üldistatud, sõnadega vahetult seotud välismaailma ja tema seaduste peegeldamine aju poolt» (vt. lk. 676, 677, 679).

Ma olen kaugel sellest, et kuulutada ammendavaks ja lõplikuks mõtlemise definitsioon sellisel kujul, nagu see on antud Suures Nõukogude Entsüklopeedias. Nimelt seda definitsiooni kritiseerib A. Tamm. Kuid ta teeb seda nii, et ta võtab ühtlasi kahtluse alla kõik mõtlemise definitsioonid, mis seostavad mõtlemise välismaailma peegeldamisega ja üldistatud tunnetamisega. On kahtlemata tõsi, et tänapäeva teadus avastab mõtlemises järjest uusi külgi, ja mõtlemise üha täpsem defineerimine on teaduse arengukäigus endastmõistetav. Kuid neist uutest andmetest A. Tamm ei räägi sõnagi. Selle asemel ründab ta mõtlemise definitsiooni just filosoofilisest küljest (välismaailma peegeldamine ja üldistatud tunnetamine).⁶ Ometi on just sellega seotud filosoofia põhiküsimuse dialektilismaterialistlik lahendus ja just seda kinnitavad ka eranditult kõik uemad teaduse andmed (küberneetika, matemaatiline loogika). Resoluutselt tuleb vastu vaielda katsetele pakkuda sõnalisi hookepookusi teadusliku definitsiooni asemel (mis võib küll olla ühes või teises osas ebatäielik, kuid mis põhimõtteliselt on kahtlemata õige). Rohkemaks ei saa ka kõige parema tahtmise juures nimetada mängimist sõnadega «tunnetusvõime», «teadmine», «mõistus on inimese loomulik võime» jne. Pakutakse vastukaaluks marksistlikule mõtlemise definitsioonile tegelikult ainult seda, et «mõtlemine on mõtete kujundamine».

⁶ Väide, et «mõtlemist ei saa määrata ka kui mingisugust välismaailma peegeldamist, sest esiteks mõtleme ju ka «sisemaailmast» ja teiseks mõtleme ka jumalatest, kuraditest, taevast, põrgust jne., mida, loodame, selle määranu autorid siiski tegelikkusena ei vaatle» (lk. 677) — see väide kõlab marksisti suus lihtsalt... kummaliselt. Praktika kui tõe kriteeriumi puhul A. Tamm ometi saab aru, et kaasajal, arenenud inimtunnetuse ja ühiskondliku tööjaotuse tingimustes ei kontrollita iga tunnetuse sammu sama inimese poolt praktikas. Praktika on tõe kriteeriumiks lõppkokkuvõttes. Ka mõtlemine ei peegelda välismaailma vahetult, vaid vahendatult. Ta peegeldab seda lõppkokkuvõttes. «Me mõtleme oma sisemaailmast»? Jah, aga mis on meie sisemaailm? Religiooni ja filosoofilise idealismi jaoks on see jumaliku päritoluga «hing» või midagi taolist. Kõikidele materialistidele on ta aga alati olnud välismaailma peegeldus. «Me mõtleme jumalatest jne.» Kuid marksism näitabki, kuidas tekivad seda laadi moonutatud peegeldused reaalistest esemetest ja suhetest.

Kui «tunnetusteadus» üldiselt on vaenujalal dialektikaga, siis seda laadi väidetega satub ta vastuollu ka materialismiga üldse. Just igasuguse materialismiga, mitte ainult dialektilise materialismiga.

Siin kasutatakse seda sama võtet, mida eespool kasutati seoses «välismaailma peegeldamisega».

(Järgneb.)

Noorte kutsevaliku suunamine on tähtis pedagoogiline probleem

H. REINOP,

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolide valitsuse juhataja

Ellu viies Kommunistliku Partei programmis püstitatud ülesandeid, kasvatab ja valmistab nõukogude kool ette kommunistlikult teadlikke ja hea haridusega inimesi, kes on suutelised tegema nii füüsilist kui ka vaimset tööd, aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas. Noorte ettevalmistamine tegelikuks eluks, aktiivseks osavõtuks ühiskondlikult kasulikust tööst seab koolile ülesande paralleelselt tulevase ühiskonnaliikme ideelise ja moraalse palge kujundamisega, tema vaimsete võimete igakülge arendamisega ja füüsilise kasvatamisega õigeaegselt ja õigesti suunata ka õpilaste kutsehuvid kujunemist, sest maksimaalse tööpanuse saab inimene ühiskonnale anda ikkagi tootmistegevuse või kultuurielu selles sfääris, sellel kutsealal, mis kõige paremini vastab tema võimetele, huvidele ja kalduvustele. Küsimus «kelleks saada?» ei ole loomulikult lahendatav ainuüksi kvalifitseeritud tööjõu ettevalmistamise plaaniga; see on sügav pedagoogiline probleem, mille lahendamine on harmoonilise isiksuse ja aktiivse ühiskonnaliikme kasvatamise vältimatut koostisosa.

Viimasel ajal on see probleem omandanud erilise aktuaalsuse. Teoksil olev haridussüsteemi ümberkorraldamine tingib ka õpilaste kutseorientatsiooni põhimõttelise ja radikaalse ümberkorraldamise.

Valdav osa mittetäieliku keskkooli lõpetajatest jätkas ka varem õpinguid keskkoolis, mis aga teatavasti piirdus õpilaste üldharidusliku ettevalmistamisega eeskätt kõrgemasse kooli astumiseks. Küsimus «kelleks saada?» (sageli küll — «kuhu minna edasi õppima?») kerkis alles keskkooli lõppklassides. Paljudel juhtudel piirdus keskkooliõpilaste kutsevaliku suunamine kõrgemates koolides õpetatavate erialade pealiskaudse, informatsioonilist laadi tutvustamisega. Seitsmeklassilise kooli lõpetajate kutsehuvid suunamine jäi enamasti üsna tagasihoidlikuks ja süsteemituks, kuigi suur osa ka koolireformi-eelse mittetäieliku keskkooli lõpetajatest oma tulevase tegevusala tehnikumi, kutsekooli või vahetult tootmistööle siirdumisega ära otsustas.

Kooli ja elu sidemete igakülge tugevdamise, noorte aktiivseks ühiskonnale kasulikust tegevusest osavõtuks ettevalmistamise nõue (see kehtib ühtviisi nii pärast keskkooli lõpetamist vahetult tootmistööle kui ka kõrgemasse õppeasutusse õppima siirduvate noorte kohta) tingib kõigepealt kutseorientatsiooni hoopiski süsteemikindlama ja sihispärasema korraldamise vajaduse. Teiseks — keskkooli muutumisega polütehniliseks tootmisõpetusega keskkooliks, mis täidab ka õpilaste professionaalse ettevalmistuse ülesannet, kandub õpilaste tulevase elukutse valiku suunamise raskuspunkt kaheksaklassilisse kooli. Loomulikult ei pea keskkoolis õpitav kutseala lõplikult määrama noore tulevast elukutset, õpilaste laiaprofiililine polütehniline ettevalmistus loob eelduse esialgse valiku hilisemaks korrigeerimiseks. Ideaalseks üldreeglikuks tuleb siiski pidada seda, et pärast kaheksaklassilise kooli lõpetamist valitav kutseala (või kutsealade piirkond) vastaks nooruki kalduvustele, huvidele ja võimetele sellisel määral, mis ei nõua hilisemaid ümberotsustusi või siis tingib hiljem ainult minimaalseid ja asjakohaseid korrektiive (loomulikult ja asjakohaseks «korrektiiviks» on näiteks keskkoolis treialiks õppinud noore hilisem edasiõppimine masinaehitusinseneriks, põllumajanduslikku eriala õppinud keskkoolilõpetaja suundumine kõrgemasse põllumajanduslikku õppeasutusse jne.).

NLKP programm rõhutab, et kommunistlikus ühiskonnas «garanteeritakse igaühele ühiskonna huve arvestades võrdne vabadus valida tegevus ja kutseala». Mõistagi ei saa selle põhimõtte ellurakendamist käsitada lõpmatu stiihilise ja anarhilise ülejooksmisena ühelt kutsealalt teisele. Vastupidi. Võrdne vabadus valida tegevust ja kutseala märgib meie ühiskonna sügava demokraatia üht joont: ühiskondlikult vajalike kutsealade hulgast valiku tegemisel on määravad inimese enda võimed, kalduvused, huvid ja tahe. Valik tuleb aga teha õigeaegselt, hilisemad diametraalsed ümberotsustused ja ümberkvalifitseerumine toovad enamasti kaasa rahvamajanduslikult ebamõistlikke tööjõu- ja materiaalseid kulutusi, ebaõigesti valitud kutseala võib aga inimesele endale tekitada sügavaid pettumusi.

Kaheksaklassilise kooli lõpetajad on keskmiselt 15-aastased. Seega tuleb kutseala valik õigesti otsustada eas, millal valikutegija omaenda teadmised ja elukogemused on minimaalsed, kaine ja asjalik otsustusvõime nõrk, huvidering võrdlemisi ebastabiilne, võimed ja kalduvused kaugeltki mitte selgesti märgatavad ja asjaosalisele endale sageli üsnagi tundmatud. On selge, et kogu elu nii otsustavalt mõjutavale küsimusele «kelleks saada?» vastamiseks ei saa õpilast üksinda jätta. Õpilaste kutsevaliku suunamine vajab kaheksaklassilises koolis hoopis tõsisemat tähelepanu.

Alljärgnev ei püüa kutseorientatsiooni probleeme käsitleda igakülgset ja ammen-davalt; peatun ainult kutsevaliku ja selle suunamise mõningatel üksikküsimustel.

Peame tunnistama, et sihipärast ja läbimõeldud tööd õpilaste kutsehuvide kujunda-miseks ning kutsevaliku suunamiseks meie kaheksaklassilises koolis peaaegu ei ole teh-tud. Enamasti on see piirdunud mõne klassijuhatajatunniga seitsmendas klassis (senises lõppklassis) viimasel õppeveerandil. Sellealase töö üksikelemendid (kutsealade ja vasta-vate tööliikide aluste tutvustamine mitmesuguste õppeainete tundides ja õpilasringides, samuti õppepraktika ja ühiskondlikult kasuliku töö kaudu, kohtumised tööeesrindlas-tega jne.) ei ole õieti kusagil viidud ühtsesse süsteemi. Tõele au andes tuleb öelda, et meie mittetäieliku keskkooli õpilaste kutsehuvid on siiani kujunenud mitte järjekindla töö tulemusena, vaid stiihiliselt. Peab sedagi ütlema, et me ei ole ka neid stiihiliselt kujunenud kutsehuvisid kuigivõrd tundma õppinud. Käesolevate ridade kirjutaja on tutvunud 1961. aasta 7. klassi eksamitöödega, mille üks teema — «Mõtteid ja kavatsusi kooli lõpetamisel» — andis õpilastele võimalusi kõnelda oma tulevikukavatsustest (tõsi küll — üsna paljudes kirjandites ulatus see tulevik ainult suvekuudeni ja selle sisuks kujunesid huvitavad ja lõbusad matkad, rõõmsad ja lõbusad laagripäevad, kosutav ja lõbus puhkus maal vanaema juures jne.; need sageli esinevad «suvelõbusad» epiteedid on veel kord tunnistuseks pahatihti ühekülgsest, ainult ühiskonna poolt noortele loo-dud hüvesid ja võimalusi rõhutavast kasvatustööst). Samuti on korraldatud 6. ja 7. klas-sis mõningaid ankeete ja küsitlusi. Et eelnimetatud materjal ei ole veel kaugeltki täie-likult läbi töötatud (pealegi ei ole ainuüksi nende, õpilaste kutsehuvide tundmaõppi-miseks küllaltki ühekülgsete vormide kaudu võimalik üldistavaid järeldusi teha), ei saa siinkohal esitada kõikehaaravaid üldisi, statistilistele keskmistele tuginevaid kokkuvõt-teid. Küll aga lubab kasutada olev materjal senisel põgusamalgi tutvumisel viidata mõningatele üldistele iseloomulikele joontele.

Võiks eelkõige märkida õpilaste õiget lähenemist kutsevalikule. Seda peetakse täht-saks ja tõsiseks. Raske on valikut teha, sest Nõukogudemaal on nii palju võimalusi. Seepärast kasutab Leontine K. oma kirjandi motona vanasõna: «Kümme korda mõõda, üks kord lõika.» Paljudes kirjandites rõhutatakse, et igal juhul on vaja edasi õppida, olgu siis keskkoolis või kutsekoolis. «...Praegune elu nõuab seda, et oleksime haritud ja korralikud inimesed,» kirjutab Mall P. «...Vajab ju Nõukogudemaa haritud ini-mesi... Nüüd ei saagi enam seitsme klassi haridusega kuhugi tööle minna, sest vabri-kutes ja tehastes on tööpingid, mida saavad juhtida ainult haritud inimesed,» leiab Piret T. Tulevast elukutset tahetakse hästi õppida ja edaspidi eeskujulikult töötada. Laine T. kirjutab: «Tahan ausalt ja korralikult suhtuda oma töösse.» Elle T. ütleb: «Ma tahan

töötada nii, et keegi ei peaks minu pärast häbi tundma.» Kutseala õppimisega või hiljem tööga seotud raskusi ei kardeta. Tiit P., kes kavatseb pärast 7. klassi lõpetamist minna tehasesse treialioõpilaseks ja jätkata õpinguid õhtukoolis, kirjutab: «Töötada ja õppida korraga on vist raske, aga raskustega tuleb võidelda ja võita.» Materiaalseid kaalutlusi tulevase elukutse valikul ei peeta silmas üheski kirjandis ja ankeedivastuses. (Seda sama märgib ka VNFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia 1. katsekooli töötaja M. I. Põlnjov oma vaatluste kokkuvõttes.¹) Tahetakse töötada niisugusel töökohal, mis oleks ühiskonnale kasulik. Anne S. kirjutab: «Õige oleks minu arvates minna sinna, kus sind kõige rohkem vajatakse ja kus võid sa kindlasti kasu tuua.» On aga iseloomulik, et sellegi kirjandi kirjutaja ise ei suuda veel täpsustada, missugusel kutsealal ta tahaks kodumaale kasu tuua. Konkreetsete kutsealade ring jääb nendes kirjandites ja ankeedivastustes valdavas osas üsnagi ahtaks ning konkreetsema valiku aluseks on sageli hoopis vähemtähtsad motiivid. Ilmselt on tulevikukavatsuste ähmasus põhjuseks sellelegi, et paljudes lõppklassides on ainult üksikud õpilased valinud kõne all oleva kirjanditeema.

Missuguseid kutsealasid eelistatakse? Materiaalsete väärtuste tootmise sfääriga on enam seotud poeglaste tulevikukavatsused. Huvitavad eeskätt masinad, mehhanismid, aparaadid; ihaldatavate elukutsetena märgitakse peaaesjalikult raadiotehnikut, elektrikut, treialit, traktoristi (eeskätt maakoolides), kõige valdavam on aga autojuht, sageli ka tüürimees või kapten (viimased kolm on seda populaarsemad, mida nooremate klassidega on tegemist). Nendele lisanduvad mõned vastavale eale veelgi romantilisemad: lendur, kosmonaut, raketiehitaja, astronoom jms. Tütarlaste huvidering, eriti linnakoolides, tundub olevat piiratum. Väga paljusid meelitab arsti valge kittel, arstiriistade salapärase kõlin veelgi salapärasemas operatsioonisaalis, ja muidugi — kindlast hukust päästetud inimene. Huvitab kaubandus (millegipärast rõhutab L. Kuusk oma kirjandis korduvalt just seda, et ta tahab saada ausaks kaupmeheks), tootmise valdkonnas on lemmikalaks õmbleja (või moekunstnik), mida tulevikukavatsuste hulgas esineb vast kõige massilisemalt. Mitmeid köidab koka või kondiitri kutse. Üllatavalt rohkesti on tulevikus loota juuksureid. Soovitakse saada ka õpetajaks (eeskätt geograafia- ja ajalooõpetajaks) ning lasteaia kasvatajaks. Esineb teisigi kutsealasid, kuid vähem; rohkete asjalike kõrval ei puudu kinonäitleja, baleriin jms. Eeltooduga sarnaneb linnalähedaste maakoolide (samuti linna läheduses elunevate ja linnakoolis õppivate) tütarlaste huviring. Kordan veel — on rohkesti kainemaid ja asjalikumaid soove, ent ilmselt on eriti tütarlaste kutsevaliku ja huvide suunamisega asjad korrast ära. Maakoolide õpilaste valdav osa (samuti mitmed linnakoolide õpilased) armastab põllumajandust ning kavatseb valida põllumajandusliku kutseala. «Mulle meeldib töötada sovhoosis või kolhoosis, sest olen üles kasvanud nende tööde ja askelduste keskel ja sellepärast ongi minu suurimaks sooviks peale seitsmenda klassi lõpetamist minna õppima põllumajandust,» kirjutab Ljuba H. Põllumajanduslikest erialadest eelistavad poisid mehhaniseerimist (traktorist, muidugi autojuht, remondilukksepp jms.), tütarlapsed aiandust-mesindust ja zootehnikat.

Üldiselt on soovitud kutsealade ring kitsas, kuigi korduvalt rõhutatakse võimaluste rohkust. Õpilased ei tunne kuigi paljusid elukutseid, sest neid ei ole mitmesuguste kutsealadega tutvustatud. Seda kinnitab ka kutsevaliku motiivistiku põgus vaatlus. Paljude kirjandite, samuti ankeetide alusel, kus ühe küsimusena päriti järele, kellel perekonnaliikmetest, sugulastest või tuttavatest on samasugune elukutse, selgub, et lähem tutvus eelistatavate kutsealadega on toimunud koduses piirkonnas. Juuksuriks soovitakse saada sellepärast, et tädi on juuksur ja tema tööd on huvitav jälgida. Üks sugulane töötab õpetajana, õpilane on seal käinud ja jälginud vihikute ning kontrolltööde parandamist.

¹ М. И. Пыльнев, Из опыта подготовки учащихся VII—VIII классов к выбору профессии. «Советская педагогика» № 2. 1962, стр. 55.

Arstiks soovib üks tütarlaps saada sellepärast, et meditsiini õppiv tädi jutustas huvitava oma haiglapraktikast, teine oli maal vanaema juures haige kanapoja terveks ravinud («... ja sellest ajast peale meeldib minule arstiteadus»). Lasteaia kasvatajaks soovib saada tütarlaps, kes elab majas, kus on lasteaed. Huvi autojuhitöö vastu tekkis sellepärast, et isa on autojuht («Kui televiisoris on autosaaade, siis lähen seda vaatama!»). Huvi õmblemise vastu on enamasti pärit sellest east, millal mängija ise nukkudele riideid valmistas; sageli on ema, õde, tädi vmt. õmbleja. Maakoolide õpilaste märgatavalt suurem huvi põllumajanduse vastu on kasvanud maast-madalast, jälgides isa-ema tööd ja sellest kodus ning koolis ise osa võttes (kui tähtis on, et see oleks koolis hästi organiseeritud!).

Mitmetel juhtudel on tulevikukavatsuse määranud autoriteetse ja lugupeetud töötaja eeskuju (tutvumine silmapaistva arsti, teadlase või näitlejaga; tööveterani vestlus jne.).

Tunduvalt vähem õpilasi märgib, et huvi vastava elukutse vastu on tekkinud koolis või koolivälises lasteasutuses. Nende mõju elukutse valikul on siiski ilmselt suurem, kui see vaatluse all olnud materjalist nähtub. Väärub märkimist, et mitmed linnakoolide õpilased kavatsevad edasi õppima siirduda põllumajanduslikule erialale, kuna selle vastu tekkis naturalistide jaama vastavast ringist osavõtu kaudu suur huvi. Osavõtt joonistusringist on tehnikahuvilises õpilases tekitanud soovi tegelda sõiduautode väliskujunduse projektteemimisega. Üks tütarlaps soovib õppida raamatukogundust — ta on aastaid abistanud kooli raamatukoguhoidjat. Huvi geoloogia vastu tekkis ekskursioonil, kus tegeldi kivimitega. Sellelaolisi näiteid on rohkesti.

Eelnevat seostades võime mõningaid järeldusi teha. Koolid on kahjuks vähe ja süsteemitult tutvustanud õpilastele mitmesuguseid kutsealasid; lähem tutvumine on toimunud lähedaste inimeste kaudu (perekonnaliikmed, sugulased, tuttavad). Sealjuures on mõjukam olnud töö vahetu jälgimine või koguni sellest osavõtt. Kui paljusid kutsealasid saab n.-õ. koduste vahenditega tutvustada? Tellingutele ei luba ohutuseeskirjad alaealist kaasa võtta, rääkimata valutsehhist. Domineerima hakkavadki juuksur, õmbleja, kokk ja muud «kättesaadavamad». Need muidugi on kõik vajalikud ja väärt kutsealad, kuid õpilaste põhimassi me ei saa niisugustele kutsealadele suunata.

Nagu juba eespool öeldud, ei kõnele kutsevaliku juures kaasa materiaalsed kaalutlused. Ei kardeta raskemaid ja keerukamaid alasid, kus tuleb iseseisvalt otsustada ja kaalutleda; ei kardeta keerukama kutseala õppimise raskusi. Vastupidi — noori just ahvatlebki tulevases kutsetöös peituv romantika (kapten ja kiirbussi juht saavad näha võõraid maakohti, autojuht ja lendur peavad olema osavad, arstid oleneb inimelu päästmine jne.). Kui palju me oleme õpilase ees avanud seda noorusele nii elutervet romantikat, mis oma ootamatute raskustega kütkestab, ja, mis peaasi — mida peitub igasuguses kutsetöös? Kas meie kirjanduslikud kangelasedki ei ole elukutselt ainult arstid, suured teadlased, lendurid, peainsenerid, peakonstruktorid? Kas ei peitu samavõrd kaasahaaravat romantikat kolhoosniku igapäevases töös, kes looduse tujukusest hoolimata võitjaks jääb? Või ei vääri võitlus hallaga kirjanduslikku Sibeliust?

Head ülevaadet ei ole 6.—7. klassi õpilastel sellest, kuidas ja kus soovitud elukutset õppida. Arstiks tahetakse õppida meditsiinilises keskkoolis. Tüürimehekutse saamiseks peetakse sobivaks tehnikakooli. Paljude elukutsete omandamise teed lihtsalt ei teata. Üks tütarlaps tahab minna keskkooli ja seal õppida pooljuhiks (jutt on 'nimelt Tallinna 2. keskkoolist, kus võib õppida pooljuhtide monteerimist).

On mõistagi selge, et kaheksaklassilise kooli õpilaste kutsevaliku suunamise praeguse olukorraga ei saa leppida, see vajab radikaalset ümberkorraldamist ja parandamist. Tegemist ei ole õieti mingi uue tööloigu lisandumisega pedagoogilise kollektiivi senistele ülesannetele. Märkisime juba eespool, et kutseorientatsiooni hajutatud ja pideva tähelepanu orbiidist kõrvale jäetud elemendid on vaja ühendada kindlaks süsteemiks ning tõsta see õppe- ja kasvatuskesksesse vajalikule kohale.

Nooruki abistamine elukutse valikul eeldab kõigepealt tema võimete, kalduvuste ja huvide põhjalikku tundmist. Kuivõrd õpilaste pedagoogiliste karakteristikate koostamisest on pedagoogilises ajakirjanduses juttu olnud ja kuivõrd teiselt poolt õpilaste tundmaõppimine nende kutsevaliku suunamise aspektist vääriski ja vajaks eraldi ulatuslikumat käsitlemist, ei hakata artikli piiratud mahu juures siinkohal nende küsimuste juures lähemalt peatuma. Rõhutagem vaid, et õpilaste võimete, kalduvuste ja huvide tundmaõppimist ei saa jätta (nagu kutsevaliku suunamist tervikuna) lõppklassi ja ainult klassijuhataja ülesandeks. See peab toimuma kogu kooliaja jooksul õppetundide, klassivälise töö, kirjandite, vestluste, õpilaste vanemate jne. kaudu ja see on kogu pedagoogilise kollektiivi ülesanne. Õpilased ise, sageli ka nende vanemad ei oska andeid ja kalduvusi õigesti vaagida, ei märka neid või hindavad üle.

Õpilaste tutvustamine mitmesuguste kutsealadega peab algama varakult, et avardada nende silmaringi (et valida, peab olema, mille hulgest valida). Kutsealade tutvustamisel ei ole sellekohased vestlused kaugeltki peamiseks abinõuks. Kõikide õppeainete tundides on võimalik paljude kutsealade olulisi põhialuseid tutvustada. Veel enam võimalusi pakuvad selleks pioneeritöö ja klassivälise tegevus, ekskursioonid, kohtumised mitmesuguste elukutsete esindajatega (nii koolis kui ka nende töökohas), õpilaste lugemisvara sihipärane suunamine, kinokülastused, filmide demonstreerimine koolis jne., eriti aga õpilaste hästi korraldatud osavõtt ühiskondlikult kasulikust tööst. Ei oleks üleliigne tutvuda õpilaste kutseorientatsiooni plaanipärase korraldamisega M. I. Põlnjovi artikli kaudu, millele eespool viidati, samuti teiste sellekohaste kirjutistega pedagoogilisest perioodikast, kus antakse häid metoodilisi näpunäiteid. Õpilastele on vaja selgitada, missuguseid teadmisi ja oskusi, võimeid ja omadusi nõuab üks või teine kutseala ning kuidas neid arendada. Kutsealasid tutvustades ei tohi unustada ka raskusi, mida toob kaasa antud kutsealal töötamine.

Õpilaste igakülgse tundmaõppimise ja nendele mitmesuguste kutsealade tutvustamise kõrval tuleb õigeaegselt hakata nende huviseid arendama ja suunama. Tavaliselt kasvab huvi selle vastu, millega enam tegeldakse ja mida paremini tuntakse. (Siit järeldus — tegevus olgu hästi korraldatud, et see vastupidiselt ei mõjuks!) Esialgse huvi tekkimisele võivad vanemas klassis juba järgneda tõsisemad arutlused teemal «Kelleks saada?»

Oleme korduvalt rõhutanud huvide kujundamist vastavalt kalduvustele ja võimetele. See aga ei tohi viia ebareaalsete ja ebaratsionaalsete kutsealade valikule. Võimed ja kalduvused ei pea dikteerima virr-varri, kramplikku püüdu niisuguste elukutsete järele, mille omandamist antud tingimustes on üliraske korraldada; massilist suundumist rahvamajanduslikult vähetähtsatele kutsealadele. Noorte kutsehuvid on suunatavad, kui seda tööd tehakse sihikindlalt ja läbimõeldult, ja neid tuleb suunata otstarbekohaselt. Mõnevõrra üle keskpärase ulatuv joonistusanne ei pea õpilast veel kunstikooli viima, samamäärane musikaalsus konservatooriumi, head kehalisel eeldusel Kehakultuuriteaduskonda. Sel juhul jääksime näiteks ilma vastavate võimetega õpetajatest. Või mida peale hakata konstrueerimisbüroodes, kui kõikide inseneride joonistusanded on vähem kui keskpärased, sest kõik andekamad on läinud kunstikooli. Need võimed vajavad arendamist ja vähegi soodsate eelduste korral on kuritegu neid mitte arendada, kuid iga harastus ei pea alati elukutseks kujunema. Teiselt poolt ei ole õige, kui piirduakse ainult nende kutsealade tutvustamise ja propageerimisega, mida näiteks antud keskkoolis õpetatakse. Niisugune «kolkapatriotismi»-tendents on samuti taunimist väärt.

Sihipärane kutseorientatsioon peaks õpilasi tutvustama antud rajooni ja piirkonna kõikide tähtsamate tootmisharudega ja inimeste tootmistevõimega nendes tootmisharudes, peaks õpilastele selgitama iga elukutse tähtsust ja kasvatama lugupidamist iga elukutse vastu, kusjuures rõhutada tuleks eriti neid, mis on rahvamajanduslikult tähtsad.

Õpilastele on vaja õigeaegselt selgitada, kuidas võib üht või teist kutseala omandada, missugusesse õppeasutusse tuleb selleks astuda, kui kaua seal õppida jne.

Õpilaste kutsevaliku suunamisel ei saa mööda minna vanematest. Mõnigi kord püüa-

vad lastevanemad oma lapsi, kas siis ebaõigesti hinnates nende eeldusi, majanduslikul või mõnel muul kaalutlusel, juhtida ebamõistlikule ja lapsele ilmselt sobimatule kutsealale. Seepärast on kooli selgitav sõna tihtipeale vajalik ka kodudes, rääkimata kooli ja kodu mõõdapääsmatust koostööst.

Noorte kutsevaliku suunamisel ei tule kool toime ainult oma jõuga. Kutsealade tutvustamisel ja huvikohase tegevuse organiseerimisel on võimalik edukalt kasutada lastevanemate, kooli endiste õpilaste, baasettevõtte ja teiste ettevõtete töötajate ning ühiskondlike organisatsioonide kaasabi. Koolisestest võimaluste hulgas võiks nimetada veel tootmisõpetusest osavõtvate keskkooliõpilaste rakendamist.

Märkigem lõpuks ka seda, et hästi korraldatud kutseorientatsioon on paljude kasvatusraskuste vältimise ja likvideerimise teeks. Oma tulevikukavatsustes kindluse leidnud nooruki suhtumine õpinguisse ja töösse on teadlikum ja ta esitab oma käitumise suhtes endale rangemaid nõudeid.

Kuidas kontrollida õppetööd koolis?

E. KOEMETS,

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedri juhataja

1. KONTROLLTÖÖ ÕPETTÖÖ TULEMUSTE MÕÖTMISE VAHENDINA

Iga töötaja peab vastutama oma töö kvantiteedi ja kvaliteedi eest ja tegema kõik temast oleneva, et antud tingimustes saavutada paremaid tulemusi. Töö kvantiteedi arvutamine on suhteliselt kerge ülesanne. Isegi haridustöös võime hõlpsasti kokku võtta arvuliselt: kui palju noori ja täiskasvanuid meil õpib, kui palju lõpetas, kui palju osa võttis mingitest kursustest. Kuid hoopis raskem on otsustada kvaliteedi üle. Tööstustoodangu ja ehitustöö kvaliteedi puudused ilmnevad üsna kiiresti. Hoopis teine asi on õppe- ja kasvatustöö kvaliteediga. Õppeasutuste lõpetajail väljaantavad kvalifikatsioonitunnistused (diplomid, küpsustunnistused, klassitunnistused jne.) peaksid kindlustama, et nende omanikud on võrdselt või tingimata teatud miinimumini ette valmistatud tööks ja edasiõppimiseks. Hinneteleht diplomi lisana ja diplom kiitusega peab andma võimaluse võrrelda lõpetajaid omavahel. Paraku aga teame, et hinne 3, 4 või 5 omab eri koolides ja isegi sama kooli eri õpetajate juures mõnevõrra erinevat kaalu, hoolimata fikseeritud hindamisnormidest. Mitte suurem pole käitumishinde ja kooli poolt antava karakteristika väärtus. Tõsi. Koolid ei või lahkujail kaasa anda garantiikirja, sest inimene võib küllalt kiiresti ja põhjalikult muutuda, kuid teadmiste ja oskuste tase peaks olema võrdne kõigil sama tüüpi õppeasutuste lõpetajail, isegi arvestades unustamise võimalusi, mida võib olla ainult teatud piirides.

Märkitud asjaolude tõttu on raske ka õpetajate ja koolide hindamine. Mõnikord kasutatav koolide ja isegi rajoonide reastamine õppeedukuse protsendi alusel on jõudnud täie õigusega ära teenida üldise pahameele. 100-protsendilise õppeedukusega klassid, koolid ja õpetajad tekitavad sageli muigeid, võib-olla mõnikord õigustamatult. Aga küllalt on meil teada neidki juhtumeid, kus oma hinnete alusel saavutatud väljapaistvus on muutunud kurikuulsuseks. Veel rohkem panevad mõtlema need mõned juhtumid, kus on ilmsiks tulnud, et õpetaja või isegi kogu kooli õppeedukus on katastroofiliselt madal. Miks need juhtumid siiski mõnikord liiga hilja avastatakse?

Kui küsida haridusosakonnalt või direktoreilt, missugused on paremad koolid, kes on head õpetajad, siis saame üsna ebamääraseid ja põiklevaid vastuseid.

Üsna agaralt kasutatakse koolide ja õpetajate töö või kogu keskkooliõpetuse taseme mingisuguseks hindamiseks kõrgematesse koolidesse astujate eksamitulemusi. Järelduste tegemisel on oldud õigusega tagasihoidlik. Kuid eksamitulemuste laialdane arutlemine ja kasutamine ajakirjanduses näitab, et vajadus objektiivsemate andmete järele koolide töö kvaliteedi kohta on suur, nii et haaratakse vähegi autoriteetseina näivate faktide järele. Oma töö positiivse näitajana kasutavad neid fakte koolid. Ka õpetaja ja kool ise januneb objektiivse hinnangu järele. Uhkusega öeldakse: kõik, kes meilt läksid kõrgemasse koolidesse, said sisse!

Meie õpetajail, direktoreil, inspektoreil ja teistel hariduselu juhtidel ei ole täielikku ülevaadet õpetamise tulemustest, selle kvaliteedist.

Praegune koolide töö kontrollimine (inspekteerimine) püüab haarata palju. Vas-tavad juhendid loetlevad lehekülgede kaupa neid tööloike, mida tuleb kontrollida, kuid vähe on tegeldud küsimusega, kuidas saada õigeid andmeid õppetöö kvaliteedi kohta.

Praegu kasutatakse õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi määramiseks peamiselt järgmisi meetodeid: 1. vaadeldakse tunde, klassiväliseid üritusi, õpilaste käitumist jne., 2. vesteldakse direktori, õpetajate ja õpilastega, 3. uuritakse dokumente (päevikuid, tööplaanid jm.), 4. analüüsitakse õpilaste töid jne., 5. küsitletakse õpilasi, lastakse teha kontrolltöid.

Kõigi nende meetodite puhul, isegi kontrolltööd kaasa arvatud, on jäänud koolide, õpetajate ja õpilaste töö kvaliteedi määramise aluseks kontrollija hinnang. Sellisel hin-damisel on aga küllalt suuri puudusi. Need on: 1. subjektiivsus — mida ise tun-takse, selles ollakse nõudlikum; mõnda asja peetakse tähtsamaks — õpetajad juba tava-liselt teavad, mis on tähtis direktori, mis ühe, mis teise inspektori arvates; mõju avalda-vad isiklik maitse, meeldivus jt. asjaolud; 2. juhuslikkus — missugusesse tundi satuti, missugust üritust juhtuti nägema; 3. tähelepanu kõikumine — mõnda asja, viga jne. ei märgata; 4. varasemate kogemuste mõju — hindaja tahes-tahtmata kaldub võrdlema hinnatavat sellega, millega ta on harjunud, mida alles hil-juuti näinud. Nõrgast koolist tulles näib keskmine päris heana; 5. isiklik suhtu-mine õpetajasse, eelarvamused jne., mis võivad mõjutada hinnangut.

Need ja paljud teised tegurid on sundinud viimastel aegadel otsima uusi, objektiiv-semaid teid koolitöö kvaliteedi hindamiseks.

Paratamatult jääb õpetaja töö hindamise aluseks töö tulemus. Eesti NSV haridus-minister sm. F. Eisen ütles haridusala töötajate aktiivi koosolekul: «Tuleb kontrollida... mitte ainult üksikute tundide käiku ja meetodikat, vaid ka iga õpetaja, kooli, rajooni ja linna koolide töö tulemusi pikema aja jooksul. Tuleb kontrollida, kui palju õpilastest tegelikult sai ettenähtud haridusmiinimumi koolis, kuidas säilis õpilaskontingent.»

Õppetöö tulemuste, õpilaste teadmiste ja oskuste kindlaksmääramise peamiseks vahendiks on kontrolltöö. See oli lubatud ja ette nähtud senigi, kuid seda kasutati väga harva. Viimastel aastatel on seda hakatud kasutama rohkem, kuid mitte küllaldase efektiivsusega. Kontrolltööd ei ole koostatud vajalikul tasemel, saadud tulemusi ei kasu-tata täielikult ära. Seepärast võetaksegi käesolevas lähemale vaatlusele kontrolltöö meetod.

Kontrolltöö väärtusteks on:

1. suurem objektiivsus;
2. massilisus — haaratud on kogu klass või kõik klassid samas koolis või rajoonis;
3. kiirus ja korraldamise kergus — võtab aega tunni või paar;
4. andmed ja tööd on hiljem alati kontrollitavad, neid on võimalik säilitada;
5. võimalus võrrelda koole, klasse, õpilasi, õpetajaid;
6. võimalus leida rasked kohad, programmi materjali mittevastavus vanusele;
7. võimaldab selgitada, kui palju on kooli (klassi) õppeedukus tõusnud, seega või-maldab hinnata õpetaja töö (õpetamise) efektiivsust;

8. innustab ja ergutab õpilasi tööle, kontrollitakse neid, mitte ainult õpetajat;
 9. aitab õpetajal orienteeruda, kas tema nõudlikkus on paras.
- Selleks, et kontrolltööd täidaksid neid ülesandeid, peavad nad vastama teatud nõuetele. Need on järgmised:

1. jõukohasus ja vastavus programmile ning õpikule. Ei tohi olla liiga kerged ega rasked;
2. validsus, et mõõdetaks seda, mis on eesmärgiks seatud;
3. usaldatavus, et teistkordne kontrolltöö annaks sama tulemuse;
4. ei tohi olla juhuslikkust;
5. objektiivsus, s. t. et erinevad parandajad ja hindajad saaksid sama tulemuse;
6. kontrolltöö korraldamise ja kokkuvõtete tegemise kergus;
7. kontrolltöö sooritatakse alati samades tingimustes.

Kontrolltööde abil õpilaste teadmiste ja oskuste hindamine on võimalik peaaegu kõigis aineis, kuigi mitte ühesugusel määral. Kerge on koostada kontrolltööd faktiliste teadmiste kohta, raskem on kontrollida oskusi. Matemaatikas saame täpsemaid andmeid kui ajaloos, kirjanduses ja konstitutsioonis, sest viimaste juures on oluline mitte ainult teadmised, vaid ka esteetilise külje hindamine, õpilaste suhtumine, veendumused ja maailmavaade. On arusaadav, et kontrolltöödega meie ei saa kontrollida kõike, eriti peenimaid varjundeid. Kontrolltööde puudustest tuleb teadlik olla. Kuid kõige põhilisemate, eriti faktiliste teadmiste objektiivseks mõtmiseks on kontrolltöö asendamatu.

Kontrolltöö vorme on olenevalt ainest ja kontrollimise eesmärkidest muidugi palju. Võib anda õpilastele teema, mis nõuab mingi kitsa ainelõigu üksikasjalikku käsitlemist või üldjoonelist ülevaadet pikema perioodi jooksul õpitust. Võib esitada küsimusi, millele õpilased peavad vastama üsna lühidalt (kirjandus, ajalugu, bioloogia jt.); võib anda lahendada ülesandeid (matemaatika, füüsika, keemia jt.); võib lasta kirjutada kirjan-deid, diktaate; tõlkida; täita lünkharjutusi jne.

Ükskõik, missugust kontrolltöö vormi meie kasutaksimegi, ikka peame hoolitsema selle eest, et see vastaks eeltoodud nõuetele.

Enne töö koostamisele asumist tuleb endale täielikult selgeks teha, mida tahetakse mõõta, mis eesmärgiga kontrolltöö koostatakse.

2. KUIDAS KOOSTADA NÕUETELE VASTAVAD KONTROLLTÖID?

Et kontrolltöö oleks jõukohane, vastaks programmile ja õpikule, tuleb selle koostamisel nendest lähtuda. Üksainus koostaja, eriti kui ta ei ole ise viimastel aastatel seda ainet õpetanud (inspektor, direktor), ei suuda edukalt ülesannet lahendada. On võimalik ülearune, kuid õelgem siiski: ainet ja vastava astme õpilasi halvasti tundev isik ei tohiks endale võtta kontrolltöö koostamise ülesannet. Kuid ka täiesti kompetentse õpetaja poolt koostatud kontrolltöö peavad kolm asjatundjat üksteisest lahus hoolikalt läbi kaaluma ja pärast omavahel kooskõlastama. Kui mõnedes küsimustes kergelt kokkuleppele ei jõuta, tuleb need välja jätta. Kui näiteks üks õpetaja arvab, et teatud küsimusest võivad õpilased vääralt aru saada ja seda küsimust ei suudeta niimoodi sõnastada, et ebaselgus oleks kõrvaldatud, siis tuleb see ära jätta.

Kuid sellest on veel vähe. On oluline, et kontrolltöö (selle küsimused) oleks võimalikult suure diferentseeriva väärtusega, et selles aines tugevad õpilased teeksid märgatavalt vähem vigu kui nõrgemad. Samuti, et küsimuste raskusaste oleks paras. Kui mõnele küsimusele kõik õpilased võiksid anda õige vastuse, siis on see liiga kerge ja tuleks välja jätta. Kui mõnele küsimusele suudaks õigesti vastata ainult mõni üksik õpilane või mitte ükski, siis on see liiga raske ja tuleks samuti välja jätta. On selge, et just paraja raskusega ülesanded on jõukohased, õpilastele huvitavad ja tõstavad kontrolltöö pedagoogilist väärtust.

Küsimuste diferentseeriva väärtuse ja raskusastme määramiseks tuleb teha proovitöö. Selleks korraldatakse kontrolltöö esialgselt niisugustes tingimustes, nagu seda hiljem kavatakse teha ja saadud tulemused töötatakse läbi järgmiselt:

1. Parandatakse kõik tööd, märkides ära valesti lahendatud (vastatud) või vastamata jäetud küsimused.

2. Kontrolltöö sooritanud õpilaste üldarvust eraldatakse 27%¹, kes tegid vähim vigu ja 27% üldarvust, kes tegid kõige rohkem vigu. Teised (keskmised) tööd jätame kõrvale. 27% on võetud statistilise normaalse jaotuvuse alusel, et umbes $\frac{1}{4}$ on tugevamaid ja $\frac{1}{4}$ nõrgemaid, aga pooled (46%) on keskmised.

Nüüd asume üksiküsimuste diferentseeriva (diagnoosiva) väärtuse ja raskusastme selgitamisele. Võtame näiteks diktaadi, mille «küsimusteks» on kriitilised ortogrammid. Proovitöö tegi 114 õpilast, sellest 27% on 31 õpilast. Kõrgema rühma märgime V_k (= vigu kõrgemas rühmas) ja madalama rühma V_m (= vigu madalamas rühmas). Koostame järgmise tabeli.

1.	2.	3.	4.	5.
Küsimuse nr. Siin kriitiline ortogramm	V_m = vigu madalamas rühmas	V_k = vigu kõrgemas rühmas	$V_m - V_k$	$V_m + V_k$
tuttava	6	0	6	6
paslikke	8	4	4	12
hüpetega	7	0	7	7
metalse	19	3	16	22
lõplikult	9	1	8	10
sõitsid	1	0	1	1
jne.				jne.

Lahtrise nr. 2 kanname arvu, mis näitab, mitu 31-st madalama rühma õpilasest eksisid selles küsimuses (või ei lahendanud ülesannet), lahtrisse nr. 3 aga nende õpilaste arvu, kes kõrgema rühma 31 õpilasest tegid vea (või ei lahendanud) lahtris nr. 1 antud küsimust.

On ilmne, et arv lahtris nr. 4 on negatiivne sel juhul, kui vastavas küsimuses eksisid rohkem õpilased kõrgemast rühmast (V_k) ja seda suurem, mida rohkem vigu tegid õpilased rühmast V_m , võrreldes rühmaga V_k . Arv lahtris 4 ($V_m - V_k$) näitabki meile ortogrammi (küsimuse) diagnoosivat väärtust. Mida suurem see arv on, seda sobivam on küsimus meie seisukohalt.

Kui antud aines nõrgemad õpilased vastavad mõnd küsimust hästi, aga tugevamad nõrgalt, siis see küsimus on halvasti valitud või sõnastatud segaselt, mistõttu vastused on juhuslikud.

Arv lahtris 5 ($V_m + V_k$) näitab meile ülesannete raskusastet. Mida suurem on see arv, seda raskem on ülesanne; mida väiksem, seda kergem ülesanne.

3. Edaspidise valiku hõlbustamiseks reastame küsimused 1) $V_m - V_k$ ja 2) $V_m + V_k$ suuruse järgi.

Kui suur arv lahtris 4 on küllaldaseks tagatiseks, et vastav küsimus tõesti on küllalt diferentseeriv? See oleneb proovikatsel sooritanud õpilaste arvust. Mida väiksema arvu õpilastega on proov korraldatud, seda suhteliselt suurem peab see arv olema.

Vastavalt statistilistele kaalutlustele peetakse küllalt diferentseerivaiks järgmisi arve ($V_m - V_k$). Kui proovitöö sooritasid 28–31 õpilast, siis peab $V_m - V_k$ olema vähemalt

¹ Siin ja edaspidi antud arvude ja valemite tuletamist ning põhjendust ei püüta anda, vaid ainult selgitada nende rakendamise tehnikat.

4; kui proovitöö tegid 32—53, siis 5; kui 54—79, siis 6; kui 80—112, siis 7; kui 113—146, siis 8; kui 147—187, siis 10 jne.

Raskusastmelt parajate küsimuste saamiseks reastame küsimused raskemast kergemani lahtis 5 ($V_m + V_k$) leitud arvude alusel. Kui üht ülesannet ei suuda lahendada ei tugevamad ega nõrgemad õpilased, siis on see antud klassile liiga raske. Kui selle aga lahendavad nii ühed kui teised, siis on see liiga kerge. Missugune vigade arv ($V_m + V_k$) tuleb lugeda liiga kergeks? Selle suuruse leidmiseks arvutatakse 16% 31-st (= madalama (= kõrgema) rühma õpilaste arv), s. o. 5. Tähendab ülesanded, mille $V_m + V_k$ on alla 5, on liiga kerged. Meie näitetabelis on siis liiga kergeks «sõitsid». Liiga rasked on ülesanded, milles vigade arv on 84% 31-st, s. o. 26. Seega meie näitetabelis liiga raskeid ülesandeid ei ole.

Diferentseeriv väärtus ja raskusaste on mõnel määral lähedased ja võivad mõnikord kokku langeda, kuid ei ole samastatavad ja üks ei arenda teist. Kui ühele küsimusele vastates eksivad nii tugevamad kui ka nõrgemad õpilased, siis ei sõltu vastus teadmistest, vaid mingitest juhuslikest asjaoludest. Sel juhul on diferentseeriv väärtus väike, kuid raskusaste ($V_m + V_k$) võib olla küllaldane.

Küsimusi ei tule välja jätta mehaaniliselt. Küsimuse nõrk diagnoosiv väärtus ja mittejõukohasus ei olene alati küsimuse sisust, vaid väga sageli küsimuse formuleerimisest või teistest juhuslikest teguritest. Küsimusi, mis programmi ja õpiku kohaselt peaksid olema jõukohased ja küllalt diferentseerivad, kuid ei pidanud proovi vastu, tuleb eriti hoolikalt analüüsida, et selgitada, milles asi seisab. Sageli aitab küsimuse ümbersõnastamisest. Küsimuse võtmist kontrolltöösse või väljajätmist ja selle redigeerimist peab kaalutama mitme (3) kogenud spetsialisti poolt.

Seoses küsimuste raskuskraadi määramisega tuleb kokku leppida ka hindamises. On arusaadav, et kontrolltöö hindamine tervikuna 5-, tegelikult aga 4-palliliselt (2—5), sest hinnat «1» tavaliselt ei kasutata, on nõrgalt diferentseeriv. Tuleb hinnata iga küsimust eraldi, kõige parem on punktide alusel, kusjuures võib vastavalt raskusele anda punkte erinevalt.

Kui kontrolltöö koosneb üksiküsimustest, mis sisulist järjestamist, mingit süsteemi ei nõua, siis tuleb reastada ülesanded raskuse järgi, alates kergemast. Sellist järjestust tuleb taotleda igal pool, kus see iganes võimalik.

Alles selliselt läbi proovitud kontrolltöö vastab esimesele nõudele, on jõukohane.

Kuid edasi tuleb kindlustada, et kontrolltöö annaks andmeid just nimelt selle kohta, mida tahame kontrollida, s. o. oleks valiidne.

Nii võib matemaatika kontrolltöö näidata meile mitte oskust ülesannet lahendada, vaid ülesande lugemise oskust. Näiteks ei suutnud ühes klassis õpilased lahendada ülesannet selletõttu, et nad ei kujutlenud selgelt, mis tähendab sõna «mõõtab». Keemia tundmist laiemas mõttes ei näita erialaste terminite ega tähtsamate faktide tundmine, vaid on veel vaja osata rakendada keemiaseadusi konkreetseis tingimuses ja omada teatud laboratoorseid vilumusi. Kontrollitud õpilaste teadmisi või oskusi ainult ühes osas, ei tohi meie kunagi teha ülekannet teisele osale.

Samuti näiteks on küsitav, kuivõrd õige pildi annab diktaat õpilase ortograafiaoskusest üldse. Üsna kindel on aga, et näiteks grammatilised teadmised veel ei kindlusta ei õigekeelsust ega keeleoskust (võõrkeele puhul) üldse.

Järelikult selleks, et saada õiget pilti õpilaste teadmistest ja oskustest, peame kontrollima neid mitmekülgselt. Lubamatu on teha ühe osa kontrollimisest järeldusi teiste kohta.

Kontrolltöö valiidsuse selgitamiseks tuleb võrrelda kontrolltöö tulemusi saadaolevate teiste andmetega õpilaste teadmiste ja oskuste kohta. Kõige lihtsam ja tingimata tarvilik on kõrvutada kontrolltöö tulemused õpetaja hinnanguga. Kogenud õpetaja, kes proovitöö teinud õpilasi on samas aines pikemat aega õpetanud, teab hästi, kes tema õpilastest on selles aines tugevamad ja kes nõrgemad. Ta teab, kuivõrd põhjalikult on

üks või teine õpilane ainesse süvenenud, kuidas orienteerub selles, kas on lugenud lisa-kirjandust jne.

Selleks, et võrrelda kontrolltöö tulemusi õpetaja hinnanguga, reastatakse õpilased õpetaja hindamise alusel parimast nõrgimani. Soovitav on lasta õpetajal õpilased nime-liselt järjekorda asetada, nii et sama hinde (3) saanud õpilased ei oleks ühel tasemel, mida nad õpetaja silmis ka tavaliselt ei ole.

Samuti reastatakse õpilased parimast nõrgimani kontrolltöö tulemuste põhjal.

Kui õpilane, kes õpetaja arvates vastavas aines (või aine osas, näit. õigekirjas) on tugevaim, saavutas ka kontrolltöös parima tulemuse, ja teised õpilased umbes samuti reastuvad, siis näitab see, et kontrolltöö on valiidne, mõõdab nimelt seda, mida me teada tahtsime.

Tavaliselt ei esine olukorda, et õpetaja paremusjärjestus vastaks täpselt kontrolltöö järjestusele. Selleks et selgitada, kas vastavus on olemas vajalikul määral, kasutatakse korrelatsiooni arvutust.

Selgitame seda ühe näite abil. Õpetaja järjestas kümme õpilast ortograafiaoskuse alusel järgmiselt: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Kontrolltöö tulemuste põhjal (vigade arv), reastusid samad õpilased järgmiselt: A, E, C, B, D, F, H, G, J, I. Koostame tabeli.

1.	2.	3.	4.	5.
Järjes-tus	Õpilased õpetaja reastuses	Õpilaste järjestus kontrolltöö põhjal	D (diferents)	D ²
1.	A	A	0	0
2.	B	E	3	9
3.	C	C	0	0
4.	D	B	2	4
5.	E	D	1	1
6.	F	F	0	0
7.	G	H	1	1
8.	H	G	1	1
9.	I	J	1	1
10.	J	I	1	1
				18εD ² = diferent-side ruutude summa

Diferents (*D*, lahter 4) arvutatakse järgmiselt. Õpilane A on 1. kohal nii õpetaja hinnangu kui ka kontrolltöö tulemuse põhjal. Seega $D = 1 - 1 = 0$. Õpilane B on õpe-taja hinnangu alusel 2. kohal, kuid kontrolltöö põhjal on ta 5. kohal, seega $D = 5 - 2 = = 3$. Nii arvutatakse läbi kogu rida. Seejuures pole muidugi oluline, kas *D* on positiivne või negatiivne arv. Kui mitmel õpilasel on sama vigade arv, siis nad jagavad reas vastavaid kohti, näit. 4, 5, 6 kohta. Nende 3 õpilase puhul võetakse kõigil keskmine koht (5). Kui sama tulemus on paarisarvul (näit. 5, 6, 7, 8), siis on nende keskmine koht 6,5.

Diferentsid võetakse ruutu (lahter 5) ja liidetakse. Nii saadakse diferentside ruutude summa (ϵD^2). Korrelatsiooni koefitsient (*r*) arvutatakse vastava valemi $r = 1 - \frac{6\epsilon D^2}{N(N^2 - 1)}$ alusel, kus *N* on õpilaste arv, mis meie näites on 10. Järelikult

$$r = 1 - \frac{6\epsilon D^2}{N(N^2 - 1)} = \frac{6 \cdot 18}{10(100 - 1)} = +0,88.$$

Ideaalne, täielik korrelatsioon oleks +1, mis näitab, et õpetaja hinnang ja kontroll-töö andsid täpselt sama järjestuse. Kui järjestus oleks täiesti vastupidine, siis oleks

korrelatsiooni koefitsient -1 , mis näitaks, et kontrolltöö põhjal õpilased reastuksid täiesti vastupidiselt õpetaja hinnangule.

Kui korrelatsioon õpetajate hinnangu ja kontrolltöö tulemuste vahel on vähemalt $+0,70$, siis võib pidada kontrolltööd täiesti valiidsesks.

Valiidsust võib kontrollida ka teiste andmetega, teiste kontrolltöödega jne.

Edasi. Kontrolltöö peab olema usaldatav. See tähendab, et korduval kasutamisel peame saama sama tulemuse, kui õpilasi pole vahepeal vastavas aines «järel aidatud». Usaldatavust kontrollime tavaliselt samalaadse kontrolltöö teise variandiga, mis näiteks matemaatikas on väga kergesti teostatav, kuid on võimalik ka teistes ainetes.

Samasisulise kontrolltöö kahe variandi või sama kontrolltöö tegemisel teistkordselt samade õpilaste juures saadud tulemuste võrdlemisel kasutatakse samuti korrelatsiooni arvutust. Siin võetakse korrelatsioon kontrolltöö kahe väga lähedase variandi või sama kontrolltöö teise ja esimese kasutamise vahel, kui viimasel juhul on tagatud, et õpilased vahepeal õigeid lahendusi pole ära õppinud.

Kontrolltöö tulemus võib olla juhuslik, kui meil on töös liiga vähe küsimusi ja haaratatakse ainult kitsast aineala. Kontrolltöö peab sisaldama nii palju ja nii olulist materjali programmist, et see annaks õige pildi õpilaste teadmiste tasemest. Kui näiteks õpilane A teab kümnest küsimusest ainult üht; õpilane B aga üheksa, siis kahe küsimuse puhul võivad need õpilased osutada võrdseks. Ei tule aga arvata, et kontrolltöö väärtus kasvab proportsionaalselt selle pikkusega. Hoopiski mitte.

Väga oluliseks nõudeks on kontrolltöö objektiivsus. Selle all mõistetakse kontrolltöö omadust, mille tõttu kontrolltöö korraldaja ja tulemuste kokkuvõtja saavad samad tulemused. Objektiivsus tõuseb, kui küsimused ja vastused on lühikesed. Kui vastus on pikk, paljusõnaline, siis tekib võimalus seda mitmeti tõlgitseda. Sellel põhjeb ka eksamisooritajate arvamus (kogemus?), et hea ladusa jutuga võib varjata teadmiste puudulikkust. Subjektiivsuse vältimiseks tuleb pikemad vastused (ja küsimusedki) jagada osadeks ning hinnata eraldi. Kontrolltöö tulemuste objektiivsuse kindlustamiseks tuleb õiged vastused juba enne töö rakendamist välja töötada ja neis kokku leppida, nagu seda tegime küsimustega (kontrolltöö tekstiga). See on eriti oluline siis, kui kokkuvõtteid kontrolltöödest teevad mitmed isikud.

Oluline on seegi, et kontrolltöö korraldamine ja tulemuste kokkuvõtmine oleks lihtne ja kerge. Selleks on vajalik, et kontrolltööd, kus iganes võimalik, oleksid valmis trükitud kujul vastavalt õpilaste arvule. On soovitatav, et ülesannete lahendamine ja vastamine toimuks samal lehel ettenähtud kohtadel. Ülesannete või küsimuste dikteerimine viidab aega, õpilased teevad ära kirjutades vigu, õpetajal tekib kiusatus anda lisaseletusi jne. Samuti peaks ette nähtama samal lehel ruum hindamiseks ja kokkuvõtte tegemiseks.

Lõpuks tuleb silmas pidada, et kontrolltöö toimuks võimalikult samal viisil ja samades tingimustes. Õpilaste töövoime esimestes tundides erineb märgatavalt viimastest tundidest. Mõjub isegi CO_2 hulk klassis, eelmised tunnid ja muu. Näiteks ühe kontrolltöö ajal oli väljas tugev müra, teine kord olid õpilased eelmisel ööl saanud ekskursioonilt — tulemused olid märgatavalt madalamad. Oluline on, kas õpetaja töid lubab hinnata, kas poolaasta- või aastahinded on juba välja pandud, kas enne töö andmist on ainet korratud või mitte jpt. tegurid.

3. KONTROLLTÖÖDE TULEMUSTE KOKKUVÕTMINE

Kontrolltöö peab võimaldama meil klassi(de) või kooli(de) teadmiste taseme määramist, nende omavahelist võrdlemist, seega ka hinnata õpetajate tööd, kindlaks teha õpilaste edusamme ja avastada lünki nende teadmistes, kindlaks määrata erinevate õppemeetodite efektiivsust jn.

Nende, meie koolide õppe- ja kasvatustöö seisukohalt tähtsate ülesannete lahendamiseks tuleb kontrolltööd hoolikalt läbi töötada, teha tulemustest võimalikud järeldused ja leida vahendid puuduste kõrvaldamiseks ning positiivsete kogemuste üldistamiseks.

Klasside, koolide ja üksikute õpilaste tulemuste võrdlemiseks ei piisa muidugi kontrolltööde hindamisest 5-palliliselt. Kasulikum on kontrolltööd hinnata punktide alusel. See võimaldab saada palju diferentseerituma ülevaate. Esimene samm võrdlemiseks ja objektiivse üldhinde saamiseks on õpilaste reastamine saavutatud punktide (hinnete) alusel. Suurema arvu õpilaste puhul on soovitatav reastada õpilased rühmiti, paigutades teatud punktide arvu (näit. 50—54 punkti) saanud õpilased ühte rühma. Sobiv rühmade arv on 12—15. Kui näiteks kontrolltöös saavutatud maksimaalne punktide arv on 112, minimaalne 44, siis võtame rühmitamise aluseks arvu 5, mis saadakse järgnevalt: $[(112 - 44) + 1] : 12 = 5,75$. Rühmitamise aluseks võtame täisarvu ja esimese rühma algliikmete arvu, mis sellega jagub. Järelikult on sobiv arv 5 ja esimesse rühma kuuluvad õpilased, kes saavutasid 40—44 punkti, järgmisse rühma õpilased, kes saavutasid 45—49 punkti, siis 50—54 jne. kuni 110—114.

Klasside või koolide võrdlemiseks koostame tabeli. Selleks ei ole meil vaja õpilasi seada paremuse järgi ritta, vaid märgime tabeli vastavasse lahtrisse kriipsukese, mis tähistab üht õpilast, kelle punktide arv kuulub vastavasse rühma. Saame järgmise tabeli.

Rühmad punktide arvu alusel	5-a kl.	5-b kl.	jne.
110—114	I—1		
105—109	III—3		
100—104	II—2		
95—99	IIII—4		
90—94	III—3	IIII—5	
85—89	I—1	III—4	
80—84	IIIIII—6	II—2	
75—79	IIII—4	IIIIIIII—10	
70—74	IIII—4	IIIIII—6	
65—69	III—3	IIIIIIII—9	
60—64	I—1	III—4	
55—59	III—3	I—1	
50—54	I—1	I—1	
45—49	I—1	I—1	
40—44	I—1		
N	38	43	

Selline sagedusjaotuse tabel võimaldab mõnikord juba visuaalselt näha, missugune klass on saavutanud parema tulemuse. Kuid täpsemaks võrdlemiseks kasutatakse statistilisi näitajaid: mood, mediaan ja aritmeetiline keskmine. Neist parim ja täpsem on viimane, mis on ka kõige tuntum. Nende näitajate arvutamise mitmesuguseid võtteid me siin ei käsitle.

Need statistilised näitajad mõõdavad tsentraalset tendentsi. Kuid mingi rühma saavutuse täielikuks iseloomustamiseks on need siiski ebaküllaldased. Tuleb rõhutada, et eriti aritmeetiliste keskmistega opereerides tehakse sageli vääri järeldusi. Sellele juhtis tähelepanu juba V. I. Lenin. Tavaliselt saadakse keskmine kõigi juhtude liitmise teel, kus üksikud äärmised (liiga väikesed või suured arvud) avaldavad tugevat mõju keskmisele. Esineb olukordi, kus pool klassi on võrdlemisi head, kuid teine pool täiesti nõrgad. Keskmine ütleb meile, et klassi teadmiste tase on rahuldav. Kuid tegelikult saab pool klassi aines puuduliku ja peaks võib-olla jääma teiseks aastaks. Aritmeetiline keskmine seda

ei näita. Mida homogeensem on rühm, mida väiksem on õpilaste saavutuste (punktide arvu) varieeruvus, seda paremini iseloomustab aritmeetiline keskmine seda rühma. Mida heterogeensem on rühm, mida suurem on õpilaste saavutuste varieeruvus, seda halvemini iseloomustab keskmine kogu rühma tulemust. Kui ühe klassi tulemused mingis kontrolltöös varieeruvad väga laialt, siis näitab see klassi taseme ebaühtlust ja me võime oletada, et õpetamise mõju sellele klassile on olnud väike. See on eriti oluline mingi õppemeetodi efektiivsuse ja õpetaja hindamisel. Kui klass on ebaühtlaste teadmistega, siis domineerivad mitmesugused juhuslikud tegurid, mitte aga õpetaja oma meetoditega. On välja töötatud statistilised meetodid, mille abil on võimalik selgitada, missugused tegurid ja kui suurel määral tingivad varieeruvust. Teaduslikus uurimistöös tuleb neid rakendada. Käesolevas me neid ei esita.

Klassi teadmiste taseme õigeks iseloomustamiseks on vaja lisada aritmeetilisele keskmisele varieeruvuse näitaja, mis iseloomustab, kui võrd homogeenne või heterogeenne on rühm. Varieeruvuse näitajaks kasutatakse statistikas äärmisi tulemusi (amplituudi), kvartiilhälvet ja standardhälvet.

Neist on parim standardhälve (sigma, σ).

Standardhälbe arvutamise aluseks võtame sagedusjaotuse tabeli (lk. 267) ja koostame järgmise uue tabeli.

Rühmad punktide alusel	5-a kl. f	d	f × d	dx(f × d)	
110—114	1	+6	+6	36	Arvutus toimub järgmiselt. 1. Määrame rühma, mis on oletatavasti keskmine (80—84) punkti. 2. Arvutame hälbe oletatavast keskmisest. Esimese rühma keskmine punktide arv on 112, keskmise rühma (80—84) oma 82. $112 - 82 = 30$. Jagame selle rühma intervalliga (5), saame $6 = d$, s. o. hälve. Nii talitame kõigi tulemustega tabelis.
105—109	3	+5	+15	75	
100—104	2	+4	+8	32	
94—99	4	+3	+12	36	
90—94	3	+2	+6	12	
85—89	1	+1	+1	1	
80—84	6	0			
75—79	4	-1	-4	4	
70—74	4	-2	-8	16	
65—69	3	-3	-9	27	
60—64	1	-4	-4	16	
55—59	3	-5	-15	75	
50—54	1	-6	-6	36	
45—49	1	-7	-7	49	
40—44	1	-8	-8	64	

$$\begin{array}{r} 48 \quad \epsilon fd^2 = 479 \\ -61 \\ \hline \epsilon fd = -13 \end{array}$$

3. Korrutame rühma hälbe (d) sellesse rühma kuuluvate õpilaste arvuga.

4. Liidame algebraliselt arvud lahtris $f \times d$, saame $\epsilon fd = -13$.

5. Korrutame $d(f \times d)$.

6. Liidame tulemused lahtris $d(fd)$, saame $\epsilon fd^2 = 479$.

7. Sigma (standardhälbe) arvutamiseks kasutame valemit $\sigma = \frac{\sqrt{N\epsilon fd^2 - (\epsilon fd)^2}}{N}$, milles i on rühma intervall (5), N õpilaste arv, kes töö tegid (38), teised arvud leiame eelmisest arvutusest. Paigutame arvud valemisse.

$$\sigma = \frac{5\sqrt{38(479) - (-13)^2}}{38} = \frac{\sqrt{18202 - 169}}{38} = \frac{671,5}{38} = 17,7.$$

Pisut lihtsam on standardhälbe arvutamine, kasutades järgmist valemit $\sigma = 0,4 \times D$, kus D on 90. protsentiil — 10. protsentiil. Arvutus kujuneks järgmiseks.

1. Arvutada 90. protsentiil, mis on 10% õpilaste üldarvust (3,8) ja langeb rühmade 110—114 ja 105—109 vahemaale. Edasi arvutame järgmiselt:

$$109,5 - \left(\frac{3,8 - 1}{3} \times 5 \right) = 109,5 - \frac{14}{3} = 104,83.$$

2. Arvutada 10. protsentiil, mis on altpoolt rühmade 40—44 ja 55—59 vahemaal.

$$\text{Edasi järgmiselt: } 54,5 + \left[\frac{3,8 - (1 + 1 + 1)}{3} \times 5 \right] = 54,5 + \frac{4}{3} = 55,83.$$

3. Paigutame saadud arvud valemisse, saame:

$$\sigma = 0,40 = 0,4 \times (104,83 - 55,83) = 0,4 \times 49 = 19,6.$$

Standardhälve näitab meile klassi õpilaste saavutuste varieeruvust. Mida väiksem on standardhälve, seda homogeensem on rühm. Vastupidi: mida suurem on sigma, seda heterogeensem on rühm, seda väiksem on aritmeetilise keskmise väärtus.

Standardhälve lubab meil hinnata ka üksiku õpilase asendit rühmas, ta näitab, kui palju teatud õpilane on üle või alla keskmise (mitu sigmat).

Eespool kirjeldatud viisil ettevalmistatud, teostatud ja läbitöötatud kontrolltööd võimaldavad hinnata objektiivsemalt koole, klasse, õpetajaid ja üksikuid õpilasi.

Kontrolltööde tähtsust ei tohi muidugi üle hinnata. Nende abil saame objektiivsema pildi ainult koolitöö ühest osast; teadmistest ja oskustest, kuid põhjusi kontrolltöö ei näita. Samuti ei näita tööd ka õpilaste kasvatuse astet jpm. Järelikult on kontrolltööd ainult üheks vormiks õppe- ja kasvatustöö tulemuste kontrollimisel. Selleks et edukalt kasvatada uut põlvkonda vastavalt partei uue programmi nõuetele, peame kasutama muidugi ka kõiki muid kontrollimise võtteid (vt. eespool mainitud). Käesolev artikkel taotleb vaid tutvustada ühte neist, mida vähem kasutatakse, mida on vaja propa-geerida.

Ühiskondlik-ajalooliste põhimõistete kujundamisest 4. klassis

H. PALAMETS,

Tartu Riikliku Ülikooli NSV Liidu ajaloo kateedri aspirant

Ajalooliste põhimõistete kujundamise meetoodiline probleem on eriti tähtis 4. klassis, kus õpilased saavad nendest mõistetest esialgsed teadmised. Tähelepanekud näitavad, et ainega esmakordsel tutvumisel saadud muljed, sealhulgas ka ekslikud ja väärad, on väga püsivad. Sageli võib nende negatiivset mõju märgata veel aastaid hiljem (3, lk. 71).*

Ajaloo põhimõisted on omamoodi instrumentideks, mille abil omandatakse uusi teadmisi. On instrumendid halvad, siis põhjustavad nad üha uusi eksiarvamusi ja vigu. Ebaselgete mõistete kasutamisel muutub õppimine raskeks ja väheproduktiivseks. Mõtlemise segasusest tulenev umbropsu vastamine võib kutsuda esile tõsiseid häireid õpilase närvitallitluses ja huvi kadumist õppetöö vastu (2, lk. 347). Seepärast on põhimõistete kujundamisel kaugel suurem tähtsus, kui talle senini on omistatud.

Ühiskondlik-ajalooliste põhimõistete kujundamine on keeruline ja pikaajaline protsess. Mõisteid ei saa panna õpilasele pähe mehaaniliselt. Kui õpilane on pähe õppinud

* Number siin ja edaspidi viitab kasutatud kirjandusele artikli lõpul.

mõistet väljendava sõna tähenduse või kõguni definitsiooni, ei tähenda see veel mõiste omandamist. Õpilane peab neid ise kujundama õpetaja juhtimisel ja abistamisel.

Juba enne, kui õpilased hakkavad ajalugu õppima, opereerivad nad põhimõistetega nagu «lahing», «riik», «pealinn» jt., mõistes lahingu all verevalamist, riigina maad ja pealinnana kõige suuremat linna antud riigis. Psühholoogid nimetavad selliseid mõisteid eelteaduslikeks mõisteteks ja iseloomustavad neid mõistetena, milles olulised tunnused kas puuduvad hoopis või pole küllaldaselt eristatud ebaolulistest (4, lk. 222).

4. klassis tuleb need eelteaduslikud mõisted muuta elementaarteaduslikeks, s. t. anda neile sellised olulised ja konkreetset tunnused, mida vastava vanuseastme õpilased on võimelised mõistma ja meeles pidama. Nii peaksid 4. klassi lõpetanud õpilased teadma, et «riik» on maa, millel on oma valitsus ja sõjavägi; «pealinn» on linn, kus asub riigi valitsus jne. Sellised teadmised ei tähenda veel mõiste omandamist, kuid õpilased on vähemalt õigel teel, mis viib neid lõpuks mõistete teadusliku mõistmiseni.

Kuni viimase ajani esines elementaarteaduslike põhimõistete kujundamisel kolm suuremat puudust. Esiteks: õpetajad ei pööranud peaaegu üldse tähelepanu eelteaduslikele mõistetele, mis õpilastel seostuvad õpitava ajaloolise mõistega. Koolis saadavad uued teadmised ei lange õpilaste teadvuses sugugi neutraalsele pinnale, vaid segunevad eelneva kogemusega, mis osalt soodustab, osalt aga takistab uute teadmiste õiget omandamist (1, lk. 96). Olemasolevad eelteaduslikud mõisted on tavaliselt väga püsivad ja tõrjuvad sageli koolis õpitud teadmised kõrvale, asudes nende asemele.

Teiseks suuremaks puuduseks oli, et õpetajad ei kontrollinud, millised kujutlused ja arusaamad seostusid õpilaste teadvuses õpitava mõistega, vaid rahuldusid sellega, kui õpilane oskas mõistet esitada õiges kontekstis. Enamasti tähendas selline oskus ainult teatud fraaside päheõppimist ja ülesütlemist, ilma et õpilane oleks aru saanud kasutatud mõistest. See soodustas formalismi levimist õpilaste teadmistes.

Kolmas suurem puudujääk oli tingitud endisest programmist ja õpikust, mis pakkusid mõistete kujundamiseks kauget ja seetõttu õpilastele suurel määral abstraktset tähendust omavat ajaloolist materjali. Nii kujunesid mõisted, mis laste teadvuses olid eraldatud tegelikust elust ning kaotasid seepärast oma reaalse tähenduse ja konkreetse sisu, muutudes tühjaks sõnaliseks kestaks (5, lk. 157). Seda puudust aitab vältida kodulooline materjal, mis on omamoodi sillaks õpilaste seniste teadmiste ja kogemuste ning koolis õpitava ajalookursuse vahel.

Faktilise materjali kogumiseks laskime vabariigi 22 koolis 76-s klassis 1960. ja 1961. a. jaanuaris-veebruaris teha kirjalikke töid, mis haarasid 4. klassi ajalookursuse põhiküsimusi ja võimaldasid otsustada koduloolisele materjalile tugineva õpetamise otstarbekohasuse üle, võrreldes endise õpetamisviisiga. 5. klassi valisime seepärast, et õpilaste teadmiste kontrollimine ulatuslikuma ajavahemiku järel võimaldas välja selgitada tegelikke, kindlalt omandatud põhiteadmisi. Ühtlasi ilmsid siin selgemini tüüpilised mõistete kujundamise vead. Detailsemalt analüüsisime kummalgi aastal kümne klassi töid kümnest erinevast koolist (1960. a. 326 õpilast; 1961. a. 275 õpilast). Nendele andmetele tuginebki järgnev analüüs, mille eesmärgiks on esile tuua tüüpilisi mõistevigu ja neid põhjustavaid tegureid kahe põhimõistete süsteemi ulatuses.

Õpilaste teadmised ekspluaataatorliku ühiskonna klassidest ja nende erineva olukorra põhjustest

Ajaloo algkursuse õpetamine pole mõeldav, kui õpilastel puudub selge, kuigi algeline ettekujutus klassidest kui suurtest inimrühmadest, kes erinevad oma koha poolest ühiskondliku tootmise süsteemis. 4. klassi programmis nõutakse täiesti põhjendatult, et õpilased teaksid pärisorjusliku ja kapitalistliku korra põhiklasse ning oskaksid neid eristada. Saadud vastuste analüüs näitab, et selle küsimuse mõistmine valmistab 4. klassi

õpilastele suuri raskusi. Paljud andsid valed vastused, mille hulgas domineeris kindlalt: «Pärisorjusliku korra ajal jagunesid inimesed orjadeks ja orjapidajateks.» Selle vea üheks põhjuseks on, et 5. klassis õpitakse vanaaega, mistõttu õpilased kalduvad orjandusliku korra tunnuseid üle kandma teistele sotsialismieelsetele ühiskondlikele kordadele. Arvesse tuleb võtta ka õpilaste ühesugust suhtumist orjadesse ja pärisorjadesse kui rõhututesse, mis varjutab mõlema klassi erijooned ja viib liiga laiadele üldistustele. See on iseloomulik tolle vanuseastme mõtlemisele. Suurt osa etendab ka mõlema mõiste kõlaline sarnasus, mille tõttu õpilased «pärisorja» all kipuvad mõistma orja, päriselt orja (nn. naiivne semantism). Nimelt kinnitasid hilisemas vestluses paljud õpilased, et «päris-orja elu oli raskem orja elust, sest ori võis veel kunagi vabaks saada, aga pärisori oli päriselt ori».

Kui «ori — orjapidaja» juures oli tegemist vähemalt antagonistlike klasside esiletoomisega, siis hoopis kurvem pilt avanes sellistes vastustes: «Pärisorjuse ajal olid töölised, pärisorjad ja rikkad», «Pärisorjusliku korra ajal jagunesid inimesed kolme klassi: kapitalistid-orjaperemehed, kehvikud-talupojad ja orjad», «Pärisorjusliku korra ajal jagunesid inimesed kodanlikku klassi ja kapitalistlikku klassi». Oli ka selliseid vastuseid, kus sõnale «klass» oli antud täiesti konkreetne, kuid käesoleval korral ebaõige tähendus: «Ühtedes klassides olid rikkamad inimesed ja teistes klassides vaesemad. Nende klasside olukord oli väga raske. Klassides oli väga kitsas ruum. Rikkamaid oli rohkem õppimas kui vaeseid.»

Toodud näited ei kujuta endast mõtlemisdefekti ega juhuslikku erandit. Hilisemas vestluses kordasid mõlemad õpilased sama mõtet ja olid (pärast poolteist aastat kestnud ajaloo õppimist) arvamusel, et ühiskondlik klass on midagi sarnast kooliklassiga. Analoogilisi vigu esines mõlema aasta tööde hulgas veel kümnekond ja need kõnelesid formalismist mõnede õpilaste teadmistes. Ka pealtnäha õiged vastused pärisorjusliku ühiskonna klasside kohta ei tõenda veel, et õpilane on küsimusest sisuliselt aru saanud. Tavaliselt kujutab õpilane pärisorja ette mõisniku juures töötava talupojana, kelle elu on raske just seetõttu, et ta saab vähe palka, millest ei jätku äraelamiseks. Nii-sugused vastused kõnelevad sellest, et osa 4.—5. klassi õpilasi kujutleb minevikku läbi kaasaegsuse ja koduloolise prisma.

Mõnevõrra paremad olid õpilaste teadmised kapitalistliku korra klassidest, kuid ka siin esines veel palju segast ja moonutatut.

Peale põhiklasside nimetamise pidid õpilased iseloomustama veel erinevate klasside olukorda ja selgitama, millest selline olukord oli tekkinud. Enamik õpilasi oli teadlik rõhutatud klasside raskest olukorrast ja tõi seda esile nooremale koolieale omase naiivse drastilisusega. Nii väideti, et «... vaesed pidid tegema tööd rikastele kuni 24 tundi», «orjad pidid viletsa palga eest töötama nii ööd kui päevad» ja «talupoeg pidi kogu aja tegema mõisas tööd, nii et enda aias ei saanud üldse töötada». Rasket tööd mõisteti korduvalt sõnasõnaliselt tähenduses kui raskete esemete kandmist või kändude juurimist.

Ka rikkust, vaesust ja vabadust mõisteti enamasti nappide isiklike kogemuste vahendusel. Rikkus väljendus õpilaste arvates heas toidus, ilusas riietuses ja elamus, vabadus aga võimaluses käia oma soovi kohaselt pidudel, teatris või kinos.

Rikkuse ja vaesuse põhjustena mainiti tavaliselt kõrgeid ja madalaid palku, orjade üle jõu käivaid makse, kuna «orjapidajatel olid maksud väikesed» jne. Põhjuste leidmiseks rakendasid mõned õpilased tööle fantaasia ja jõudsid õige omapäraste järeldusteni. Nii toodi eksploateerimise põhjustena esile «kuningate kurjust», seda et «kapitaliste oli rohkem kui töölisi» (esineb kümnekonnal õpilasel), et «orjapidajad olid tugevamad kui orjad» jne. Ainult osa õpilasi oskas õigesti esile tuua erineva majandusliku olukorra ja eksploateerimise tõelisi põhjusi (maa kuulus mõisnikele, tehased ja vabrikud kapitalistidele).

Eespool toodust näeme, et 4. klassi õpilaste analüüs libiseb nähtuste pealispinnal, tungimata nende olemusse. Et ajalooos kerkib esile inimeste tegevus, siis kalduvad õpilased selgitama ajaloonähtusi üksnes inimeste isiklike omaduste ja tahtega. Nende nähtuste sügavamad põhjused aga peituvad majanduse sfääris ja on vahetu vaatluse eest varjatud. Nende mõistmine eeldab abstraktse mõtlemise küllaldast arenemist, mistõttu alles vanemate klasside õpilased suudavad ajaloonähtuste tõelisi põhjusi mõista.

1961. a. vastuseid 1960. aasta omadega võrreldes näeme, et koduloolisele materjalile tuginev elulähedane kursus andis tunduvalt paremaid tulemusi. Õigete vastuste erikaal suurenes pärisorjusliku korra klasside osas 19%, kapitalistliku korra klasside osas 9,2%. Kõrvutades 1961. a. õigete vastuste protsenti 1960. a. omaga, näeme tõusu: esimesel juhul 2,8 korda, teisel 1,4 korda. Seejuures õpetati koduloolisele materjalile tuginevat kursust ilma õpikuta ja piisavate metoodiliste teadmiste ning kogemusteta.

Õpilaste teadmised mõistetest sõda, lahing, ülestõus ja streik.

Ülalmainitud mõisted esinevad nii sageli, et ilma neid tundmata ja üksteisest eristamata pole võimalik aru saada mitte ainult ajaloolisest, vaid ka ühiskondlik-poliitilisest ja ilukirjanduslikust tekstist. Õpilastelt ei nõutud nende mõistete defineerimist, vaid üksnes näidete toomist. Ainult streigi juures pidid õpilased selgitama, mida nad selle sõna all mõistavad. Kuigi ülesanne ei olnud raske, ei tulnud osa õpilasi sellega toime, mida tõendavad sellised vastused: «Esimene tähtis lahing oli suur Põhjasõda, siis Poltaava lahing... Siis veel Stepan Razini ülestõus Donil». «Neeva jääl puhkes suur ülestõus, see oli aastal 1242». «Mina mäletan 1905. a. lahingut «Punane pühapäev». «Ma tean lahingut «Verine päev». Selliseid vastuseid esines 1960. a. töödes 33,3% vastuste üldarvust, 1961. a. töödes langes vastav protsent 23,7-le.

Vestlused õpilastega võimaldasid sügavamalt mõista nende arusaamisi sõja ja lahingu vahekorra kohta. Enamik õpilasi oskas eristada sõda lahingust ajalise tunnuse alusel («Sõda kestab aastaid. Lahing on ainus verekatsumus ja siis on läbi»), vähemus aga erineva ruumilise ulatuse alusel («Lahing on ühe koha peal, sõda aga mitmes kohas»). Esines ka vastuseid, kus neid mõistete eristati hoopis meelevaldselt valitud tunnuste alusel («Sõda on see, kus on kõik püssid ja suuremad hävitusasjad, lahing on see, kus on kirved, nuiad, mõõgad ja viglad»).

Iseloomulik on, et peaaegu kõik õpilased olid üllatunud, kui neid paluti selgitada sõja ja lahingu vahekorra, sest ajalootundides polevat sellest kunagi juttu olnud. See asjaolu heidab varju niihästi 4. kui ka 5. klassi ajalooõpetajale, kes opereerivad mõistetega, mis kaunis suurele osale õpilastest on veel segased.

Kõige paremini oli õpilastel meelde jäänud Jäälahing, millele 1961. a. vastustes lisandus veel Umera lahing. Mõlemat lahingut õpiti kursuse alguses, neile oli eraldatud piisavalt aega ja ka lahingud ise olid väga dünaamilise ning emotsionaalse käiguga. Uuemasse perioodi kuuluvaid lahinguid mäletati tunduvalt vähem. Omapärase erandi moodustas 1960. a. vastustes Velikije Luki lahing, mida nimetasid just need õpilased, kelle isa või sugulane oli Eesti Laskurkorpuse ridades sellest lahingust osa võtnud ja kelle jutustus oli õpilasele hästi meelde jäänud. Selle lahingu mainimine on näide koduloolise materjali tungimisest õpilaste teadmistesse.

Ülestõusu oluliseks tunnuseks peeti vere olemasolu. Seepärast nimetati sageli ülestõusuks «Verist pühapäeva». 1960. a. andis selliseid vastuseid ligi 7% õpilastest. Veelgi enam õpilasi segas ülestõusu sõjaga, lahingu või revolutsiooniga. («Nõukogude Liit viis läbi järgmisi ülestõuse: Neeva lahing, Kulikovo lahing, Oktoobrirevolutsioon») Korduvalt iseloomustati streiki kui väikest ülestõusu. See on viga, mida võib mõnikord kohata veel keskkooli lõppklassiski. Tõsiseid raskusi valmistas õpilastele streigi kui töö organiseeritud katkestamise ja nõudmiste esitamise mõistmine. Siin esines noorema kooli-

ea õpilatele iseloomulik psüühiline raskus. Nimelt ei suuda paljud õpilased ette kujutada, kuidas võib võitlus seisneda organiseeritud tegevusetuses. Seepärast lisavad nad tavaliselt streigi olulistele tunnustele (töö katkestamine) veel ebaolulisi, kuid tingimata aktiivset tegevust väljendavaid tunnuseid, nagu «Vabrikutes hakkasid inimesed streikima. Karjusid nii, et vabrik rökkas, muist seisid veel väljas, kõik ei mahtunud ruumidesse», või: «Streigi ajal inimesed ei tööta, vaid marsivad tänavatel punaste lippude all ja laulavad revolutsioonilisi laule». Nii segatakse streik kord meelevaldusega, kord mtitinguga ja isegi ülestõusuga. Seda segiamist soodustavaid ka näitlikud vahendid, mis enamasti kujutavad streikijaid dünaamilises tegevuses.

Nendegi mõistete tundmises ilmnes selgesti koduloolisele materjalile tugineva õpetamise otstarbekus. Õigete vastuste erikaal sõja ja lahingu osas kasvas 31,1%-lt 1960. aastal 63,2%-le 1961. a., ülestõusu puhul 42,5%-lt 61,2%-le. Ainult streigi mõiste juures jäid teadmised eelmise aastaga samale tasemele.

Mida teha õpetamise parandamiseks?

Ajaloomõisted kujunevad õpilaste teadvuses mitte ainult äsja õpitud teadmiste, vaid ka eelnevast õppetööst ja ümbritsevast elust omandatud teadmiste ning kogemuste alusel. 4. klassi õpilaste eelteadmised pärinevad enamalt jaolt õpilast ümbritsevast keskkonnast ja kujutavad endast koduloolist materjali. Seega on küsimusel, kas kasutada ajaloo algkursuse õpetamisel üldise materjali kõrval ka koduloolist materjali või mitte, tähtsust ainult õpetaja aspektist lähtudes. Õpilase seisukohalt on selline küsimus mõttetutu, sest mis tahes uue materjali mõistmiseks on õpilane sunnitud kasutama juba olemasolevaid teadmisi. 4. klassi õpilasel on selleks peamiselt kodulooline materjal. Isegi juhul, kui õpetaja teadlikult väldib koduloolise materjali kasutamist, peab ta arvestama selle olemasolu õpilaste eelteadmistes võimaliku positiivse või negatiivse tegurina ja astuma samme kas selle mõju suurendamiseks või kõrvaldamiseks.

Senini pole peaaegu üldse pööratud tähelepanu õpilaste ühiskondlik-ajalooliste eelteadmiste tundmaõppimisele ja kasutamisele õppetöös. See on aga tingimata vajalik, et rakendada need teadmised ja kogemused ajaloomõistete kujundamise teenistusse. Hoopis enam tuleb mõelda ajalooliste põhimõistete läbimõeldud ja sihipärasele kujundamisele. Seda tuleks teha kolmes astmes. Esimesel astmel rikastatakse õpilaste teadmisi uute konkreetsete kujutluste loomise või olemasolevate kujutluste ja eelteadmiste aktiviseerimise ning korrigeerimise teel.

Teisel astmel abstraheeritakse omandatud kujutlustes olulised tunnused ja ühendatakse need elementaarteaduslikeks mõisteks. See peaks toimuma peamiselt üldistavates kordamistundides, millele tuleb õppeveerandi ajajaotuse plaanides ette näha küllaldaselt aega. Need tunnid on vajalikud ka erinevates õppeainetes omandatud ühetüübiliste teadmiste süstematiseerimiseks õpilaste teadvuses.

Mõistete esmasel kujundamisel üldistavates kordamistundides tuleb ennetada noorema kooliea õpilaste mõtlemisele omaseid vigu. Nii tõstavad õpilased pahatihti esiplaanile väheolulisi väliseid tunnuseid, mis paeluvad laste tähelepanu kas oma dünaamilisuse, silmatorkava välise vormi või vastavusega õpilaste senisele kogemusele. Seejuures jääb kõrvale objektiivselt oluline, mistõttu üldistus kujuneb vildakaks ja mõiste sisu moonutatuks. Arvesse tuleb võtta õpilaste kalduvust keerukate ajalooliste protsesside ülemääraseks lihtsustamiseks, mille tagajärjel ajalugu värvitakse ainult kahe värviga — musta ja punasega (6, lk. 127), ning emotsionaalset suhtumist ajaloomaterjalisse, mis raskendab ühetüübiliste nähtuste eraldamist üksteisest. Nende puuduste vältimiseks tuleb mõistete kujundada mitte 1—2 juhusliku fakti, vaid arvukate tüüpiliste näidete varal, mis on valitud nii, et olulised tunnused säiliks, ebaolulised aga varieeruksid. Samuti välditagu näidete toomist ainult üldisest või koduloolisest materjalist. Parimaid tulemusi saavutame sel juhul, kui kasutame tüüpilisi näiteid mõlemast valdkonnast.

Kolmandal astmel toimub ühetüübiliste mõistete omavaheline süstematiseerimine. Siin tõusevad esiplaanile mõistevahelised seosed, mis võimaldavad antud süsteemi iga mõistet täpsemalt piiritleda ja sügavamalt mõista. Uhtaegu toome selgelt esile mõistete erinevused ja püüame need sõnastada. Seda tuleb teha õppeaasta lõpul, mil õpilased on omandanud vajalikult elementaarteaduslikke mõisteid koos nende juurde kuuluva fakti- lise materjaliga.

Kuidas see töö võiks toimuda konkreetsel juhul, selle kohta järgmine näide. Üldis- tava kordamistunni alguses kirjutame tahvlile pealkirjana 4 mõistet: «lahing, sõda, üles- tõus, streik» ja palume õpilastel tuua igaühe kohta näiteid. Need kirjutame (või laseme kirjutada) vastavate mõistete alla:

lahing	sõda	ülestõus	streik
Umera lahing	Põhjasõda	Jüriöö ülestõus	Kreenholmi streik
Jäälahing	1812. a. Isamaasõda	Pugatšovi ülestõus	1905. a. üldstreik
Poltaava lahing	Esimene maailma-	Mahtra ülestõus	
Borodino lahing	sõda	(nn. Mahtra sõda)	
Keila lahing	Suur Isamaasõda	Relvastatud üles-	
jne.		tõus Petrogradis	
		okt. 1917. a.	
		1924. a. 1. detsemb-	
		ri ülestõus	

Edasi analüüsime kahe esimese tulba näiteid ajalise kestuse ning ruumilise ulatuse seisukohalt ja jõuame järeldusele, et lahingud kestavad tavaliselt lühikest aega (mõnest tunnist mõne päevani), sõjad aga kestavad aastaid või isegi aastakümneid. Samuti märgime ära lahingu piiratud ja sõja suurema territoriaalse ulatuse, mida tingimata näitlikustame kaardi abil. Lisaks varasematele näidetele toome veel mingi lahingu õpilaste kodukoha lähedusest, mis võimaldab anda täiesti konkreetse kujut- luse lahinguplatsi mõõtmetest. Lõpuks konstateerime, et lahing on vaid üks sõja osi: nagu vihik kocsneb lehtedest, nii koosneb sõda lahingutest. Analoogiliselt käsitleme ka ülestõusu, jõudes järeldusele, et osa ülestõuse on lühiajalised, sarnanevad lahing- uga, teine osa aga meenutab sõdu. Seega pole ajalise ja ruumilise tunnuse alusel võimal- lik eraldada ülestõusu lahingust või sõjast. Selleks tuleb leida mingi muu tunnus, mis on iseloomulik ainult ülestõusule, kuid puudub lahingutel ja sõdadel. Ühise arut- luse tulemusena jõuame järeldusele, et selliseks tunnuseks on rõhutute relvastatud vastuhakk rõhujatele. Nüüd tuleme meelde igas õpitud ülestõusus rõhujaid, nende vastu üles tõusnud rõhutuid ning toome esile, millised relvad olid ühel või teisel poolel. Streigi juures kordame streigi olulisi tunnuseid ja näitame, kuidas streik võib kasvada ülestõusuks (1905. a. detsembris Moskvas). Uhtaegu selgitame, mille poolest streik erineb demonstratsioonist ja miitingust.

Loomulikult ei kohta õpilased nende mõistete analüüsi siin esimest korda. See peab õpilastele varem tuntud olema. Antud tunnis ainult süstematiseerime mõisted. Et selline töö tõepoolest tulemusi annab, selles võisime veenduda vastava katsega Tartu 2. keskkooli 4. klassides. Ülalkirjeldatud meetodi kasutamise tulemusena eristas õppeaasta lõpul 89,3% õpilastest õigesti lahingut sõjast ja ülestõusust; 91,8% õpilastest oskas eksimatult tuua näiteid ülestõusude kohta ja 80,8% suutis õigesti defineerida streiki ning tuua vastavaid näiteid.

4. klassis alustatud tööd mõistete kujundamisel ei tohi katkestada ka järgnevates klassides. Ajalooõpetajad ärgu lasku end petta illusioonist, nagu tunneksid õpilased kõiki vajalikke põhimõisteid, millega opereerivad õpetaja ja õpik. Kui 5. klassis kõnel- dakse orjadest ja orjapidajatest, toogu õpetaja selgesti esile erinevused orja ja päris- orja, orjapidaja ja mõisniku vahel. Vastasel juhul segunevad õpilase teadvuses 4. klas-

sis omandatud teadmised uute, samatüübiliste sotsiaalsete vahekordadega ning teki-
vad moonutatud kujutlused, mis oluliselt takistavad aine mõistmist. Tagasipöördumine
eelmisses klassis õpitu juurde nõuab küll täiendavat ajakulu, kuid teadmiste omandamise
seisukohalt tasub see end mitmekordselt.

KIRJANDUS:

1. Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, Психология усвоения знаний в школе, Москва 1959.
2. E. Koemets, 4.—6. klassi õrpeedukuse probleem, «Nõukogude Kool» nr. 6, 1955.
3. Н. Д. Левитов, Детская и педагогическая психология, Москва 1958.
4. Põhholoogia, Õpik pedagoogilistele instituutidele (peatoimetaja A. A. Smirnov), Tallinn 1960.
5. М. Н. Скаткин, Формализм в знаниях учащихся и пути его преодоления, в сборнике статей «Вопросы советской дидактики», книга третья, часть вторая, Москва 1950.
6. Т. Чугуев, Представления советских школьников о прошлом и отношении к нему, «Исторический журнал» № 9, 1940.

GEOGRAAFIA ÕPETAMISE ÜLESANDEID SEoses NLKP PROGRAMMIGA

B. REA,

Eesti NSV teeneline õpetaja

Geograafia õpetamise reorganiseerimise võimaluste ja suundade kohta on korduvalt sõna võetud ajakirja «География в школе» veergudel. Analüüsigem seal esitatud mõtteavaldusi ja ettepanekuid.

A. Bibik ja I. Samoilov («География в школе» nr. 2, 1961) peavad kõige vajalikumaks geograafia õpetamise uusi programme, mis oleksid üles ehitatud kodukoha uurimisele. Nad näevad nendes vahendit geograafia õpetamise sidumiseks tegeliku eluga. F. Tverskoi («География в школе» nr. 4, 1961) leiab, et eespool mainitud autorid, soovides küll lähendada geograafia õpetamist elule, ise irduvad elust, sest selline kodukoha baasile toetuv programm oleks ühine kõikidele koolidele. Ent meil on kahte tüüpi kooli — linna- ja maakoolid, ning peale selle veel hulk suurlinnakooli. Tverskoi teeb ettepaneku välja töötada geograafiaprogrammid kahes variandis: suur- ja keskmiste linnade koolidele ning maa- ja väikelinnade koolidele.

Kuid seegi lahendus on poolik, sest linnad erinevad suuresti oma geograafilise miljöö poolest. Leidub ju kohti, kus pole peaaegu üldse maavarasid ega suuremaid tööstusi. Erinevusi on ka kolhooside ning külade füüsilis- ja majandusgeograafilistes oludes. Järelikult tuleks luua eri programmid ka liiduvabariikide, suuremate rajoonide jne. jaoks. Aga milleni see viiks? Meie õpilased saaksid väga erineva ettevalmistuse geograafias ja õpetamise ühtsuse printsiip oleks rikutud. Geograafia õpetamine kodukoha baasil kogu keskkooli ulatuses ei ole teostatav, nagu ei ole mõeldav ka ajaloo õpetamine kodukoha baasil, kuigi igal paigal on kahtlemata huvitav ajalugu. Geograafia õpetamine haarab väga mitmekesiseid nähtusi ja protsesse kogu meie planeedil ja neid kõiki kitsast

kodukohast tuletada on võimatu. Geograafia õpetamine kodukoha baasil on mõeldav algkursuses, vanemates klassides on kodukoht vaid lähtekohaks ja võrdluseks võimaluste piires.

Seega ei taha ma sugugi vähendada kodukoha uurimise ja tundmise vajadust ning tähtsust. On selge, et geograafia õpetamine peab olema seotud meie tänapäeva kommunistliku ülesehitustööga ja kodukoht annab õpilastele elulisi, konkreetseid näiteid tänapäeva nõukogude inimeste ülesehitustööst õpilaste otseses läheduses. See moodustab küll väga väikese, ent konkreetse osakese kogu meie maa majanduslikust ja kultuurilisest arengust. Kodukoht on seega ühelt poolt aluseks, lähtekohaks paljude geograafiliste nähtuste, mõistete ja probleemide selgitamisel, teiselt poolt aga võimaldab kodukoha uurimine rakendada teoreetiliselt omandatud geograafilisi üldteadmisi. Järelikult ei ole kodukoht geograafia õpetamise aluseks, baasiks, mille järgi ehitatakse üles ja kohandatakse programme, vaid abivahendiks teistel (pedagoogilistel, süstemaatilistel jm.) põhimõtetel väljatöötatud programmi paremaks omandamiseks.

Et lähendada geograafia õpetamist elule, on kodukoha tundmisest veel vähe. Õpilased peavad olema kontaktis kogu meie maa elu ja saavutustega. Selleks on vaja veelgi laialdasemalt ja teadlikumalt kasutada ajakirjandust ja ilukirjandust saateainena, kino ja televisiooni.

Samas «География в школе» numbris seab M. Studenikin geograafia õpetamise rekonstrueerimise peamiseks eesmärgiks õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö. Ta kirjutab (lk. 60): «Peamine suund praegu toimivas kooligeograafia ümberkorraldamises peaks meie vaate järgi seisnema geograafilistel teadmistel, oskustel ja harjumustel põhineva ühiskondlikult kasuliku töö juurutamises õppeprotsessi.»

Seejuures kurdab Studenikin, et Bibik ja Samoïlov ei ole oma kirjutises toonud mingeid praktilisi soovitusi õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimise kohta. Kuid Studenikin ise piirdub samuti üldiste lausetega: «On tarvis õpilasi õpetada kasutama geograafilisi teadmisi ja oskusi tootmisülesannete lahendamiseks, ühiskondlikult kasulikuks tööks.» Tõsi, Studenikin viitab eesrindlike õpetajate mõningatele kogemustele, mis on avaldatud ajakirjas «География в школе». Ent tutvugem nendega lähemalt.

G. Zapalov jutustab («География в школе» nr. 4, 1959) oma kolhoosi tundmaõppimisest majandusgeograafia kursuse õppimisel. Selles artiklis on tegemist kodukoha uurimisega, mille plaan on järgmine: 1) kolhoosi asukoht, asukoha hinnang; 2) looduslikud tingimused ja nende hinnang; 3) rahvastik ja muutused tema elus nõukogude võimu ajal; 4) majanduslik struktuur jne. Kus on siin ühiskondlikult kasulik töö? On huvitav, et samas ajakirjanumbris, paar lehekülge enne Studenikini kirjutust, arvustab Tverskoi Bibikit ja Samoïlovit jämedas eksimuses selle küsimuse selgitamisel ja kirjutab: «Ühiskondlikult kasulik töö eeldab, et selle tulemused on kellelegi vajalikud, et nende järele on ühiskondlik nõudmine. Kui aga künka, jõe või kauguste mõõtmist kaardil tehakse küsimuse selgitamiseks ja hinde saamiseks, mis on sellel siis tegemist ühiskondlikult kasuliku ja tootva tööga, millest kirjutavad autorid?»

See kodukolhoosi tundmaõppimine kestis 2–3 kuud, kusjuures tulemused võeti kokku alles õppeaasta lõpul. Ette nähtud oli see töö vaid ühe teema — «NSV Liidu põllumajanduse geograafia» paremaks mõistmiseks ja omandamiseks. Kui aga tahaksime kogu kursuse rajada säärasele ühiskondlikult kasulikule tööle, siis kuluks selleks mitu head aastat.

Zapalov märgib, et seoses kodukolhoosi tundmaõppimisega tegid mitmed õpilased kasulikke ettepanekuid. Nii soovitab üks õpilane kolhoosil sisse seada kasvuhooned ja marjakasvatuse, mis suurendaks tunduvalt kolhoosi sissetulekuid, teine annab näpunäiteid uhteorgude tõkestamiseks, kolmas on avastanud ühes orus turbakihte, mida võiks kasutada põldude väetamiseks, neljas soovitab ehitada kohalikule jõeale tammi ja hüdroelektrijaama ning autor arvab, et neid ettepanekuid võiks kasutada kolhoosi perspek-

tiivplaani koostamisel. Nähtavasti need ettepanekud ongi see ühiskondlikult kasulik töö. Sellele viitab ka Studenikin ise, kirjutades: «On raske kirjeldada vajaliku täielikkusega ühiskondlikult kasulikkude praktiliste tööde ringi, mis on seotud geograafiliste teadmiste ja oskuste kasutamiselega. Muidugi võib õpetaja oma õpilastega osutada abi kolhoosi maade majanduslikul hindamisel, tehes isegi lihtsamaid mullastiku, geoloogiliste kivimite, kohalike veebasseinide, jõgede jne. uurimisi. Teatud määral on võimalikud ka majanduslikud soovitusel kohalikele ettevõtetele seoses ettevõtte ratsionaalsete ja ebaratsionaalsete tootmisest tundaõppimisega ja hinnanguga, kohalike ressursside tundmaõppimine jm.»

Ma kahtlen, kas tõesti alaealised õpilased, kes õpivad koolis alles n.-õ. teaduse aabit-sat, suudavad juhendada meie kolhooside, sovhooside ja vabrikute spetsialiste, kes on saanud kõrgema erihariduse ja kellel on kogemusi. Ei tahaks ka kuidagi uskuda, et kolhoosi juhatus ja spetsialistid ei teadnud, et lavamajandus ja marjakasvatuse suurendaksid kolhoosi tulusid. Küllap kolhoosi juhatusel oli muidki kaalutlusi, takistusi ja raskusi, kui ta seni polnud neid alasid viljelnud. Niisamasugune lugu on ka õpilaste teiste ettepanekutega. Nad võivad ju avastada näiteks savilademeid, ent määrata nende lademetes ulatust, teha savi analüüsi ja lõpuks otsustada, kas selle leiukoha tööstuslik kasutamine on võimalik ja antud tingimustes tasuv — see kuulub ikkagi eriteadlaste kompetentsi.

Studenikin märgib, et sellisteks uurimisteks on vajalikud teadmised teiste teadus-harude — mullateaduse, geoloogia, hüdroloogia, ettevõtete ökonomika, tootmistehnika jm. alalt. Ja kas tõesti nõustume autoriga, et õpilastel on neid teadmisi, ja isegi suuremal määral kui ettevõtte juhtkonnal ja inseneridel?

Ma ei taha sellega öelda, et õpilased ei tohiks või ei suudaks teha mõningaid järeldusi ja ettepanekuid. See oleks kasulik ja vajalik õpilaste geograafilise mõtlemise arendamiseks ning õpitud teadmiste ja oskuste rakendamiseks. Kuid see on ikkagi tavaline õppimine, millel ei ole midagi ühist ühiskondlikult kasuliku tööga selle termini õiges mõttes. Ma ei vaidle ka selle vastu, et nii mõnigi selline õpilaste tähelepanek ja vastav ettepanek võivad osutuda õigeks ja otstarbekohaseks, ent teha neist üksikjuhtumest reegel, tõsta need õpetamise meetodiks, oleks liialdus.

Teises Studenikini poolt viidatud näites, Zolotuhhini artiklis «Polütehnilise õpetuse seos ühiskondlikult kasuliku tööga» («География в школе» nr. 3, 1957), jutustatakse, kuidas 5.—8. klassi õpilased võtsid osa riisipõldude plaanistamisest. Antud korral oli see tõesti ühiskondlikult kasulik töö, ent minule näib, et ka sel tööil on esijoonel õppimise eesmärk, mis paremal juhul, õpetaja ja spetsialistide juhendamisel, võib kujuneda ühiskondlikult kasulikuks tööks.

Zolotuhhini õpilased tegid ka ilma- ja fenoloogilisi vaatlusi ning koostasid kohalike ilmaennustusi ja põllumajanduslike tööde kalendri. Kuid Studenikin ise, viidates küll Zolotuhhini artiklile oma väidete tõestuseks, leiab, et sellised vaatlused ei ole ainult ebageograafilised, vaid ka praktiliselt kasutatud, sest ilmade prognoosid antakse iga päev edasi raadio teel kõikidele kolhooside ja sovhooside piirkonna ilmaennustus-jaamadele.

P. Lossevi artiklis «Praktikumid ekskursioonidel kohalikesse tootmisettevõtetesse ja loodusesse» («География в школе» nr. 6, 1960) ei leia ma mingit vihjet ühiskondlikult kasulikele tööle: selles jutustatakse õpilaste ekskursioonidest kohalikesse ettevõtetesse ja kolhoosidesse, kus õpilased teevad ka praktilisi töid, kuid õppimise eesmärgil.

Studenikin ja tema mõttekaaslased unustavad, et kooligeograafia on ikkagi üldhariduslik distsipliin, eeskätt suure kasvatusliku ja ideoloogilise väärtusega, ning alles teises järjekorras omandatakse geograafia õppimisel rida vajalikke oskusi ja praktilisi teadmisi. Selle asemel et geograafia õpetamise kaudu arendada eeskätt materialistlikku maailmavaadet, kasvatada sotsialistlikku patriotismi ja rahvaste sõprust, panevad nad pearõhu geograafia rakenduslikule küljele.

Kui asuda järjekindlalt Studenikini näidatud teele, siis tuleks näiteks ka emakeele õpetamisel pearõhk asetada ühiskondlikult kasulikule tööle, pannes õpilasi kohaliku ajalehe, kuulutuste, kaupluste siltide, teeviitade jm. korrektoriteks.

Esikohal peaks olema mitte küsimus geograafiaprogrammide ja õpetamise ümberkorraldamisest ja nende allutamistest kodukoha uurimise ja ühiskondlikult kasuliku töö nõuetele, vaid geograafia õpetamise tihedast seostamisest kodukoha uurimisega ning ühiskondlikult kasuliku tööga, eriti tootmisõpetusega.

Kui eemaldada liialdused ja vasturääkivused ning segane terminoloogia, siis jõuame tuntud tõdede juurde: 1) õpetust koolis tuleb siduda ühiskondlikult kasuliku tööga, kuid seejuures ei tohi unustada, et õpetus jääb koolis esiplaanile, ühiskondlikult kasulikul tööil on siiski vaid abistav osa; 2) kõigi õppeainete, nende hulgas ka geograafia ülesandeks on varustada õpilasi vajalike praktiliste teadmiste ja oskustega, mis aitavad edukalt teha ühiskondlikult kasulikke töid.

Niisiis, iga õpetaja ei otsi meeleehtlikult ühiskondlikult kasuliku töö vorme oma aine spetsiifika kohaselt, vaid kool resp. õpilased võtavad osa ühiskondlikult kasulikust tööst, kasutades üksikute ainete õppimisel omandatud praktilise töö võtteid ja oskusi. Seejuures peab ka ühiskondlikult kasulik töö olema õpilastele ea- ja võimetekohane: oma kooli-ümbruse korrastamine, parkide ja iluväljakute hooldamine, looduskaitsealased tööd, kolhooside ja sovhooside abistamine põllutöödel ja saagi koristamisel, metsaistutamine, ravimtaimede kogumine jms.

Praktilistest töödest ja oskustest tõstab M. Studenikin oma artiklis õigustatult esikohale kaardi tundmise ja lugemise oskuse. On selge, et elanikkonna kultuurilise taseme tõusuga suureneb ka vajadus kaardi tundmise järele.

P. Kotšergin ja V. Erdeli («География в школе» nr. 5, 1961) asuvad palju tagasihoidlikumatel seisukohtadel. Kotšergin leiab, et erilist tähelepanu tuleb pöörata geograafiakursuste seostamisele eluga. Ta rõhutab, et uue materjali seletamisel tuleb rakendada tööle ka õpilased.

Mõlemad, nii Kotšergin kui ka Erdeli, rõhutavad kodu-uurimise tähtsust, kuid nad kõnelevad sellest kui printsibiist, meetodist. Kotšergin kirjutab (lk. 52): «8-klassilise kooli geograafiakursus tuleks üles ehitada nii; et kodukoha uurimise materjal oleks selle õppimise aluseks.» Paar rida enne seda selgitab ta, et õpetamisel tuleks tugineda kodu-uurimisele.

Erdeli käsitleb (lk. 55) kodu-uurimise printsiipi süstemaatiliste seoste kindlaksmääramisena mis tahes geograafiakursuse ja õpilaste poolt kogutud kodu-uurimise materjalide vahel.

Kokku võttes ütleb Erdeli: «Niisiis, peamine, mida on vaja teha geograafia õpetamise parandamiseks, on ergutada õpilasi vaatlema ümbritsevat tõelisust, rakendada kodu-uurimise printsiipi kõigi geograafiakursuste õpetamisel, harjutada õpilasi teadlikult lugema geograafilisi kaarte.»

Tehkem kokkuvõtte. Geograafia õpetamise eesmärgid uues koolis oleksid:

1) Tõsta esikohale ja arendada eeskätt geograafia õpetamise üldhariduslikke, kasvatuslikke ja eriti ideoloogilisi ülesandeid, mille tulemusena õpilased peavad omandama «mõtlemise geograafilise meetodi». «Mõtlemise geograafilise meetodi» sisu seisneb nähtuste territoriaalsete seoste tundmaõppimises ja vastuolude avastamises, mis toimuvad looduse komponentide, looduse ja tootmise ning tootmise üksikosade vahel mitmesuguste maade, rajoonide, paikade ja linnade konkreetsetes territoriaalsetes tingimustes (vt. Н. Г. Саушкин, Связь преподавания географии в школе с жизнью, «География в школе» nr. 6, 1958).

«Mõtlemise geograafiline meetod» aitab kaasa dialektilismaterialistliku maailmavaate kujundamisele, õpetab õigesti mõistma looduse arengut ja geograafilise keskkonna osa ühiskondlikus elus.

Õpetades geograafia põhialuseid ei tohi õpetaja hetkekski silmist lasta ideelis-

poliitilise kasvatus eesmärgi, mis on selgelt ja konkreetset sõnastatud kommunismiehitaja moraalkodeksis. Erilist rõhku tuleb panna kommunismiajastu inimese iseloomujoonte, nagu püsivus, sihikindlus, tahe, initsiatiiv jne. kasvatamisele.

2) Seoses nende eesmärkidega tuleb veelgi täiustada ja aktiveerida õpetamise meetodeid, arendada õpilaste iseseisvat mõtlemist ja iseseisvat tööd vaatluste, kaartide, õpiku jm. õppevahenditega.

3) Õpetuse lähendamiseks elule: a) pöörata suuremat tähelepanu õppekäikudele ja praktilistele töödele ning vajalike oskuste omandamisele, eeskätt kaardi tundmisele ja lugemisele; b) asuda oma ümbruse resp. kodukoha geograafilise uurimisele ja kasutada selle tulemusi õpetamisel; c) siduda geograafia õpetamine kavakindlalt ühiskondlikult kasuliku tööga ja tootmisõpetusega; d) kasutada maksimaalselt kirjanduslikku saateainet, kino, raadio- ja televisioonisaateid.

Täites neid ülesandeid aitavad ka geograafiaõpetajad kaasa õppe- ja kasvatus töö peamise eesmärgi saavutamisele kommunismi ülesehitamise perioodil, s. o.: «Kasvatada ja ette valmistada kommunistlikult teadlikke ja hea haridusega inimesi, kes on suutelised tegema nii füüsilist kui ka vaimset tööd, aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas.» (NLKP programm, lk. 109.)

Nagu selgub ajakirjas «География в школе» nr. 6, 1961 ilmunud kokkuvõttest «Итоги дискуссии», on ka nimetatud ajakirja toimetuse allakirjutanuga enam-vähem ühel arvamusel ühiskondlikult kasuliku töö küsimuses, kooligeograafia üldhariduslikus tähtsuses ning kodu-uurimise printsiibi kasutamises.

Lõpuks esitab toimetuse rea meetoodilist ja organisatsioonilist laadi ettepanekuid geograafia õpetamise parandamiseks, nagu: 1) kodu-uurimismaterjalid tuleb teoreetiliselt üldistada ja anda õpetajale soovitusi koduümbruse geograafia kasutamiseks õppetöös; 2) kodu-uurimistöö arendamiseks on vaja luua ekskursioonibaas, geograafiakabinetid ja -väljakud, koduloonurgad ja -muuseumid; 3) kodu-uurimise vormid tuleb diferentseerida linna- ja maakoolide jaoks: linnakoolides tuleks tundma õppida oma linna geograafiat, maakoolides — oma ümbruskonna loodust ja majandust; 4) aeg õppekursioonideks peab olema ette nähtud programmis; 5) on vaja korraldada õpetajate täiendusinstituutide juures vastavaid kursusi, et õpetajaid paremini ette valmistada tööks uute programmide alusel ja eriti kodu-uurimise alal.

Teised ettepanekud puudutavad õpetajaid ettevalmistavaid kõrgemaid õppeasutusi.

Klassijuhataja kasvatustöö töölisnoorte keskkoolis

H. KREIS,

Tallinna 10. töölisnoorte keskkooli õpetaja

Viimaste aastate jooksul on Nõukogude Liidus töölisnoorte koolide tähtsus tunduvalt tõusnud. On kehtestatud rohkesti soodustusi noortele, kes õpivad tootmistööd katkestamata, loodud uusi töölisnoorte keskkooli ja õhtusi osakondi kesk-eriõppeasutuste ning kõrgemate koolide juurde.

NLKP uues programmis on alla kriipsutatud vajadust laiendada tunduvalt õhtukoolide võrku, et tagada kõigile kodanikele keskhariduse saamise võimalus.

Kahjuks on aga pedagoogiline ajakirjandus, samuti Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ning metoodilised kabinetid suhteliselt vähe tähelepanu pühendanud nii töölisnoorte koolide metoodiliste kogemuste levitamisele kui ka spetsiifilistele kasvatustöö küsimustele. Ometi tuleb töölisnoorte koolide õpetajatel ja klassijuhatajatel tegelda tunduvalt raskemate kasvatustöö küsimustega kui tavalistes üldhariduslikes keskkoolides.

Milliste kasvatustöö erinevuste ja raskustega me töölisnoorte koolides kokku puutume?

Esiteks on töölisnoorte koolide õpilaste iga erinev päevakooli õpilaste east. Vähemalt 50% töölisnoorte koolide õpilastest on üle 20 aasta, paljud aga üle 30 aasta vanad. See iga ei ole enam nii vastuvõtlik kasvatuslikele mõjudele kui noorukiiga 16—17. a. Samuti nõuab täiskasvanud inimene kasvatajatelt palju suuremat isiklikku autoriteeti, avaramat silmaringi ja eruditsiooni.

Samas aga on meie õpilaste hulgas palju noorukeid, kelle elu pole kulgenud nii lihtsalt ja sirgjooneliselt kui päevaste koolide õpilastel. Töölisnoorte koolides on ka noori, kes on väärkasvatuse ohvrid: päevastest koolidest väljaheidetuid. Palju on neid, kelle kodune elu on purunenud või kellel puuduvad vanemad.

Mitmed meie õpilastest elavad ühiselamutes, neil pole vanemaid, lähedasi nõuandjaid ega kasvatajaid. On selge, et niisugused noorukid vajavad palju rohkem tähelepanu ja soojust kui need noored, kes kasvavad ja elavad normaalses terves perekondlikus õhkkonnas.

Teiseks raskuseks töölisnoorte koolide töös on ruumipuudus. Suurem osa meie vabariigi töölisnoorte kooli töötab «allüürnikena» päevaste koolide ruumides. Sageli lõpetab päevase kooli teine vahetus 5 minutit enne meie tundide algust oma töö. Tihti ei jätku ruume isegi konsultatsioonideks, rääkimata klassivälisest üritustest ja ringide tööst.

Niisuguseid objektiivseid põhjusi ja raskusi on muidugi veel teisigi. Kui palju vajaksime näiteks aega oma õpilaste kasvatamiseks! Kuid seda on meil väga piiratud, sest meie õpilased tulevad kooli neli korda nädalas ainult õppetööle. Seepärast peame kasvatustöösse suhtuma suure armastuse ja südamliku soojusega. Meil peab jätkuma palju kannatlikkust ja pedagoogilist takti. Ainult sel juhul suudame ka nende piiratud võimaluste juures ja lühikese ajaga, mis me oma õpilastega koos saame olla, kujundada nende mõttemaailma ja tõekspidamisi.

Milliseid kasvatustöö vorme on meil töölisnoorte koolis võimalik kasutada?

Kõige tavalisemaks neist on klassijuhatajatund. Kuigi kõik töölisnoorte keskkoolid seda süstemaatiliselt ei praktiseeri, pean seda meie töös siiski hädavajalikuks.

Palju on probleeme ja teemasid, mida klassijuhatajal tuleb oma õpilastele selgitada ja koos nendega lahendada. On vajalik, et klassijuhatajatundides aruteldavad teemad paneksid aktiivselt kaasa elama ja mõtlema kogu klassikollektiivi.

Planeerisin sügisel kasvatuslikud vestlused kogu õppeaastaks üldteema all «Misugune peab olema meie ajastu inimene — kommunismiehitaja?» See on väga ulatuslik teema, mille alla mahuvad kõik nõukoguliku elu eetilised probleemid.

Selle üldteema jagasin alateemadeks nädalate ja kuude kaupa. Alateemade analüüsimiseks klassijuhatajatundides olen kasutanud mitmesuguseid võtteid.

Näiteks: olen andnud õpilastele kirjandi, mille teema on lähedane sellele, mida järgnevas klassijuhatajatunnis kavatsen analüüsida. Üheks niisuguseks teemaks oli: «Kas teen oma tööd nii, nagu on kohane meie ajastu inimesele — kommunismiehitajale?»

Palusin õpilastel seda teemat ausalt ja enesekriitiliselt analüüsida. Kirjandid andsin kätte klassijuhatajatunnis. Lugesin neist ette paremad, probleemirikkamad, mis kogu klassile võisid huvi pakkuda, samuti üksikutest töödest mitmed problemaatilised mõtted. Klassis tekkis elav mõttevahetus selle üle, kas võib eesrindlikuks kommunismiehitajaks nimetada seda inimest, kes täidab seitsme tunni vältel korralikult oma tööülesandeid, aga piirdub ka ainult sellega. Oli õpilasi, kes leidsid, et sellest piisab, ning püüdsid selgeks teha, et ühiskondlik töö, isetegevus, edasiõppimine — need on inimese isiklikud asjad. Valdav enamik õpilasi aga oli õigetel seisukohtadel, väites et niisugune inimene ei ole veel õige kommunismiehitaja. Elavas vestluses ja vaidluses analüüsisime kommunismiehitaja moraalikoodeksi kahte teemat põhjalikult ja eluliselt.

Tunni lõpus võttis üks õpilane sõna ja ütles, et temal ei ole võimalik teha ühiskondlikku tööd, võtta osa isetegevusest. Vaevu jõuab ta oma kutsetöoga valmis, õpib küll, aga peab koolist palju puuduma ja selle tõttu ei ole ka õppeedukus alati korras. Põhjus: tal on mees ja kaks väikest last.

Et meil selles tunnis ei jäänud aega uue probleemi vaatlemiseks, palusin õpilasi järgmiseks nädalaks järele mõelda perekondlike suhete ja kohustuste üle. Plaanis oli järgmiseks nädalaks küll teine teema, kuid elu dikteeris selle vajaliku muudatuse. Tundi ette valmistades tuletasin meelde näiteid filmidest, kirjandusteostest, samuti olid mul tehtud möödunud aastast «Noorte Häälest» mõned väljalõiked, mis antud teema juurde sobisid. Järgmises klassijuhatajatunnis kujunes mainitud küsimuse ümber elav ja huvitav vaidlus: palju süüdistusi meessoos aadressil, palju nõuandeid naisele. Lugesin ette ka mõned väljalõiked ajalehtedest ja mõned teosekatkendid. Lõpuks jõuti järeldusele: laste kasvatamine on ühiskondlikult vajalik ja kasulik töö ning sel ajal, kui lapsed on väikesed, ei saagi naiselt nõuda kuigi palju muud aktiivset ühiskondlikku tegevust. Sellega koos mõtestati õigesti ja huvitavalt lahti moraalikoodeksi üks printsiipi: üksikeisest lugupidamine perekonnas, hoolitsus laste kasvatamise eest.

Järgmise klassijuhatajatunni ettevalmistamiseks lugesin ühe eesti kirjanduse tunni lõpul õpilastele ette Uno Lahe luuletused tsüklist «Kümne küünega...». Samas andsin õpilastele küsimusi teema kohta «Keda nimetatakse neist vargaks?»

1. Kes bussis või trammis ilma piletiga sõidab?
2. Kes oma töökohas toodetudprodukte või esemeid salaja välja toob ja omastab?
3. Kes tänaval käekella leiab ja seda leiubüroosse ei vii?
4. Autojuht, kes veab riiklikule objektile ehitusmaterjali ja osa teel ära müüb?
5. Täiskasvanud inimene, kes oma vanemate kulul elab ja riietub?
6. Inimehe, kes oma töökaaslase taskust raha võtab või mõnele teisele inimesele kuuluva eseme omastab?

Klassijuhatajatunnis lahendasimegi moraalikoodeksi teema: sallimatus ebaõigluse, müdusõomise, ebaaususe ja karjerismi vastu. Need probleemid panid noori mõtlema ja

vaidlema, sest mõned inimesed on veel seisukohal, et näiteks töötaja, kes käitisest oma tarbeks mingit materjali või produkti omastab, ei ole varas, aga igatüks, kes naabri taskust kas või 20 kopikat võtab, on seda kindlasti.

Minu klassijuhatajatunnid ongi tavaliselt niisugused vaidlused ja vestlused, kus minu ülesandeks on vestlust «vaos hoida» ja lõpuks üldistav kokkuvõtte teha. Mõnikord on vaja ka õpilasi sõnavõttudeks ette valmistada, peamiselt siis, kui käsitlemisele tuleb mingi raskem teema. Tavaliselt selleks aga vajadust ei ole. Klass on ise harjunud aktiivselt sõna võtma.

Klassikoosolekuid oleme korraldanud aeg-ajalt, kui klassi siseelu on seda ise nõudnud. Mõõdunud õppeaastal tuli meil klassis korraldada ühiskondlik kõhus. Nimelt oli üks õpilane sattunud ebakaines olekus huligaanitsemise eest 15-ks päevaks aresti. Õpilase ema teatas sellest mulle, oli väga õnnetu ja palus koolilt abi poja vaoshoimiseks ja halbade sõpradest eemaldamiseks. Klassis oli õpilane A. võrdlemisi vaikne ja heatahtlik noormees. Klassikaaslastega oli tal läbisaamine hea. Kutsusin kokku klassiaktiivi, rääkisin neile juhtunust ja õpilased ise leidsid, et just nende suhtumisest ning seisukohtadest oleneb palju õpilase A. tulevases elus.

Kui noormees pärast karistuse kandmist kooli tuli, korraldasime minu tunnis klassikoosoleku. Sissejuhatava vestluse tegin ise, selgitades juhtunu põhjusi ja tagajärgi. Edasi juhatas koosolekut klassiorganisaator. Võeti väga elavalt sõna. Eriti asjalikult ja kasvatulikult võtsid sõna vanemad õpilased. Koosolekul jäi kõlama mõte, et õpilane A. peab loobuma oma halbade sõpradest, peab leidma endas jõudu purustada need sidemed. Kogu klass lubas teda abistada nii õppetöös kui ka väljaspool kooli. Sel koosolekul oli suur mõju nii õpilasele A-le kui ka kogu klassikollektiivile.

Minu kogemused on kinnitanud, et tingimata on vajalik, et klassijuhataja täie teravusega reageeriks kõikidele halbadele faktidele oma õpilaste käitumises nii koolis kui ka väljaspool. Kõige õigem on muidugi see, kui arutaksime niisuguseid küsimusi klassikollektiiviga ühiselt.

Töölisnoorte koolis on klassijuhatajatundidel ja klassikoosolekutel suur tähtsus. Nii tuleb eriti läbimõeldult planeerida teemad klassijuhatajatundideks, et need kujundaksid õpilaste maailmavaadet ja tõekspidamisi ning arendaksid mitmekülgset nende silmaringi.

Et meil õppetundide ajal ja kooliruumides on väga vähe võimalusi oma õpilastega koos olla, siis peame selleks rohkem võimalusi leidma väljaspool kooliaega. Selle tõttu tuleb võrdlemisi tähtsaks kasvatustöö lõiguks pidada ka teatri, kunstinäituste ja kontsertide ühiskülastamist. Need on alad, mille suhtes meie õpilaste silmaring on sageli piiratud, sest töölisnoorte koolides ei õpetata laulmist ja joonistamist ega anta algteadmisi muusikaajaloost ja -teooriast, kunstist ja kunstiajaloost. Minu klassis on olnud mitu õpilast, kes käisid esmakordselt teatris meie õpilastena, ja neidki, kes polnud oma elus käinud veel ühelgi kunstinäitusel.

Teatrikülastusi alustasime 8. klassis. Esialgu käisime draamateatris («Vargamäe vanad ja noored», «Suvi», «Vaade sillalt»). Draamažanr oli õpilaste väljakujunemata maitsele vastavam. 9. klassi õpilastega külastasime «Estonias» balletietendusi, 10. ja 11. klassiga aga oopereid. Tavaliselt järgnes teatrikülastusele ühine arutelu, samas suunas õpilasi lugema ka vastavaid arvustusi «Sirbist ja Vasarast».

Tõsisemat suunamist ja ettevalmistust nõudis kunstinäituste külastamine. Esimene käik toimus Kadrioru Kunstimuseumi, kus tookord oli avatud alaline näitus «Eesti realistlik kunst». Et see oli esimene tutvus üldse selle majaga, siis rääkisin õpilastele ka Kadrioru lossi arhitektuurist, ehitamise ajast, otstarbest, legendist, mis selle hoonega seotud on, jne. Museumi töötaja tutvustas meid näituse eksponaatidega.

Hiljem tutvustasin näituste külastamise eel õpilasi vastava kunstnikuga (E. Viiralt, Kr. Raud, K. Mägi). Võrdlemisi häid ülevaateid nende kunstnike kohta on avaldatud almanahhis «Kunst». Huvitavaks ja ideoloogiliselt kasvatavaks kujunes Kuuba graa-

fika näitus. Enne selle näituse külastamist soovitasin õpilastel lugeda ajakirjast «Noorus» artikleid graafiliste stiilide kohta. Huvitav oli jälgida, kuidas õpilased ise püüdsid loetud teadmisi näituse vaatamisel rakendada. See näitus pakkus elamusi, jättis ereda mulje andekast ja võitlevast Kuuba rahvast ja tema juhust Fidel Castrost, tekitas noortes uusi mõtteid ning avardas kunsti mõistmist.

Kahel korral külastasime näitusi Kunstihoones ja mõlemal korral viibisime nende aruteludel — seda juba õpilaste ettepanekul ja soovil.

Klassijuhatajana võin julgesti öelda, et näituste külastamised, ühised arutelud ja vestlused arendasid õpilaste silmaringi, õpetasid neid kunstiteoseid vaatlema ja analüüsima. Kui esimestest ekskursioonidest Kunstimuseumi võttis osa ainult kolmandik klassi õpilasi, siis 11. klassis käisid näitustel kõik õpilased.

Vähem võimalusi on olnud õpilaste maitse arendamiseks tõsise muusika alal, sest vastavad kontserdid toimuvad tavaliselt õhtuti, millal meil on õppetöö. Käesoleval aastal soovitasin oma 8. klassi õpilastel külastada kontserte koolinoortele, mis toimuvad kord kuus algusega kell 16.00. See aeg sobib ka ühele osale meie õpilastest. Kuid kontserdikülastajaid on 8. klassis siiski vähe. Suurema osa meie kooli 8. klassi õpilaste maitse ei küüni kõrgemale estraadimuusikast. Nende silmaringi laiendamiseks muusika alal on meie eesti keele õpetajad kasutanud oma ainetundi. Kui me hästi läbi mõtleme, siis annab keskkooli kirjandusprogramm selleks mitmeidki võimalusi: 8. klassis Puškini tekstidele kirjutatud ooperid, balletid, romansid; Lermontovi «Deemon» ja «Maskeraad» muusikas; 9. klassis ülevaate teema «Võimsa rühma» esindajatest; väliskirjanikud Schiller, Goethe, Shakespeare muusikas jne.

Meil on olemas grammofon ja palju plaate eespool loetletud teostest. Ma arvan, et niisugune plaatide kogu on igale töölisnoorte koolile tingimata vajalik.

«Kirjandus ja kunst peavad olema rõõmu ja innustuse allikaks miljonitele inimestele... aitama kaasa nende ideelisele rikastamisele ja kõlbelsele kasvatamisele», öeldakse partei programmis. Meil, töölisnoorte koolide õpetajatel, tuleb väga sageli tasandada neid lünki, mis meie õpilaste teadmistesse on jäänud hariduse katkestamise või ajapuuduse tõttu.

Kooli seinte vahel jääb väga vähe aega huvi tundmiseks oma õpilaste elu, mõtte- maailma, harjumuste ja huvialade vastu, seepärast on tähtis osa meie kasvatustöös k o d u d e k ü l a s t a m i s e l. Klassijuhatajatena kipume tihti piirduma ainult töökohtade külastamisega ning väidame, et õpilane elab üksinda, temaga on võimalus kooliski vestelda; teisel juhul vabandame endid sellega, et õpilane on juba täiskasvanud inimene, mis mõju võivad kodused talle avaldada. Kodude külastamine on siiski väga tähtis meie kasvatustöös ja kodusid tuleb külastada just selleks, et seal oma õpilast paremini tundma õppida, temaga vestelda kui inimene inimesega, sõber sõbraga, mitte ainult kui õpetaja õpilasega.

Minu arvates tuleks esmajoones külastada nende õpilaste kodusid, kes elavad üksinda või ühiselamutes. Minu klassis elab näiteks 5 õpilast ühiselamus, neist kolm õmblusvabrikus «Baltika» ühiselamus. Õppeaasta alguses külastasin kõigepealt neid. Sain palju teada nende noorte inimeste elust. Selgus, et kõik kolm tütarlast on üles kasvanud lastekodus, vanemaid neil ei ole; pärast lastekodu tööstuskool, siis «Baltika» ühiselamu. Koolis on kõik kolm tütarlast väga tagasihoidlikud. Ühiselamus aga istusime terve õhtu koos ja neil oli palju oma elust jutustada. Nüüd olen seal käinud juba mitu korda: ühe tütarlapse sünnipäeva puhul, teise haiguse ajal. On tekkinud tihe ja südamlük side nende õpilastega, nähtavasti seepärast, et nemad vajavad tähelepanu ja hoolitsust rohkem kui teised, kellel on oma vanemad ja kodune hoolitsus.

On vaja, et tunneksime kõikide oma õpilaste koduseid olusid, olgu nad siis perekonna- inimesed, noorukid, kes vanemate juures elavad, või omaette elavad noored inimesed. Kodusid külastades õpime neid paremini tundma ja see on tagatiseks, et oskame neile ka õigesti läheneda.

Individuaalse lähenemise oskus on töölisnoorte koolide klassijuhatajatele eriti vajalik, sest nende õpilased on ealt erinevad ja erinevas keskkonnas üles kasvanud, mõned kitsa silmaringiga, teised jälle raske karakteriga. Nii erinevate omadustega õpilasi, nagu on töölisnoorte koolis, ei tule kasvatada üheski teises koolis. Seda nõudlikumad peame olema eneste kui kasvatajate suhtes ja seda tähelepanelikumad ning humansemad meie kättesse usaldatud inimeste kohtlemisel.

Meie õpetame ja kasvatame inimesi, kes toodavad oma kätega materiaalseid väärtusi, kellel on olemas tööoskused ja -vilumused, eluline silmaring ja kogemused, kuid kellel on vajaka isiksuse mitmekülsusest. Meie oleme need, kes suunavad töölisnoorte ideoloogilist kujunemist, mõjutavad nende eetilisi tõekspidamisi ja laiendavad nende kultuurialast silmaringi.

Peame hoolitsema selle eest, et meie õpilaste areng ei jääks ühekülgeks, et neist kujuneksid inimesed, «...kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhitus ja kehaline täiuslikkus».

Praktilise kõne arendamine vene keele õpetamisel 5.—6. klassides

A. SÖRMUS,

Häädemeeste keskkooli õpetaja

Programmi kohaselt tuleb vene keele õpetamisel peatähelepanu pöörata sellele, et õpilased omandaksid oskuse keelest aru saada ja ennast väljendada igapäevases vajalikus kõnes.

Kõnelema õppida ei saa ilma harjutamata, vene keelt kõnelemata. Kuid enamikul maakoolide õpilastel ei ole võimalik vene keelt rääkida mujal kui ainult koolis vene keele tundides.

Neli nädalatundi ei võimalda jätta aega puhtpraktilistele vestlustele, see tähendaks mahajäämist programmist.

5.—6. klassi õpikute järgi on hea töötada. Õpikute palad on sisult huvitavad, õpilaste jõu- ja eakohased, neid õpitakse meelsasti. Aga palade korralik äraõppimine, lugemine ja jutustamine, oskus küsimustele vastata ja grammatika tundmine ei taga veel omandatud sõnavara kasutamise oskust kõnes. Kui õpilasel pole vajadust olnud palas õpitud sõnavara oma kõnes kasutada, unustab ta uute palade õppimisel paratamatult väga suure osa ka õpitud väljenditest. Ta satub ummikusse, kui tal on vaja kõnes kasutada kuu-paari eest õpitud sõnu. Omandatud teadmiste ei järgne küllaldast oskuste ja vilumuste kujundamist. Nii peab õpilane alati kõnelemisel kaalutlema, kuidas öelda, selle asemel, et mõelda, mida öelda. Mida vanemasse klassi õpilane jõuab, seda ulatuslikumaks kujuneb sõnavara ja seda suuremad raskused esinevad kõnelemisel, teisest küljest — seda suurem on vajadus kõneoskuse järele.

5.—6. klassides on 1961/62. õppeaastal praktilise keele oskust pidurdavaks teguriks veel asjaolu, et õpilased on saanud algõpetuse endiste programmide kohaselt.

Rakendades vene keele õpetamisel maksimaalselt kõiki praktilise keele arendamise meetoodilisi võtteid, peab õpetaja, eriti maaõpetaja leidma aega vestlemiseks õpilastega igapäevase elu teemadel.

Olen püüdnud korraldada selliseid vestlusi esimestest vene keele tundidest alates. Nimetagem neid keelepraktika viisiminutiteks.

Korraldan neid frontaalseid vestlusi võimalikult igas õppetunnis umbes 5—6, harvmini 7—8 minuti kokkuhoitud aja arvel. Aega varun sellega, et hinded õpilaspäevikutesse panen vahetunnil, puudujad märgin parajal momendil tunni käigus ja tunni püüan anda pausideta, kindlatempoliselt, vältides asjatut ajakulu.

Vestlustes juhindun alljärgnevatest printsiipidest:

1. Vestluses käsutada peamiselt palades õpitud sõnavara ja tuttavaid grammatilisi vorme.

2. Sisult olgu vestlus elulähedane, hõlmaku õpilase elu kodus ja koolis ning ta lähemas ümbruses.

3. Vestlus olgu kasvatav, huvitav ja raskuselt kohane klassi keskmisele õpilasele.

4. Vestlus ei tohi olla võõrkehaks tunnis, vaid peab olema loomulikus seoses teemaga.

5. Vestlusest võtku osa kõik õpilased.

Vestlused korraldan selles tunni osas, kuhu nad kõige paremini sobivad. Vahel on nad omal kohal tunni sissejuhatusena, teine kord tunni keskel või lõpus.

Toon näiteks mõned vestlused teema «Kool» alusel 5. klassis.

1.

Lugemispala «Джо» käsitlemise eel korraldasin järgmise vestluse:

Учительница: Сколько уроков у вас сегодня?

Юри: Сегодня у нас шесть уроков.

Анне: Первый урок был эстонский язык.

Ли: Второй — география.

Айн: Третий — физкультура.

Хейки: Четвёртый — география.

Юта: Пятый урок — урок русского языка.

Сулев: А шестой урок будет хоровое пение.

Учительница: Какой урок был самый интересный?

Лембит: Самый интересный урок был география.

Эва: Учительница показала нам интересные картинки.

Аво: Урок математики тоже интересный.

Лехте: Все уроки интересные.

Учительница: Вы любите ходить в школу?

Урмас: Да, в школе очень интересно.

Учительница: Все советские дети ходят в школу.

Vestlus oli sissejuhatuseks palale, tal oli oma kasvatuslik eesmärk, ühtlasi võimaldas vestlus korrata järgarve ja õppeainete nimetusi.

2.

Palaga «Расскажи о школе, где ты учишься» sidusin alljärgnevad vestlused:

a) Kaasaskantaval tahvilil tõin klassi maja plaani, kus asub 5. klass. Ruumid plaanil olid nummerdatud.

Учительница: На доске план нашей школы. Какие помещения в нашей школе? (Sõna помещения kirjutan tahvile, hääldame ja tõlgime.)

Калле: Номер один — коридор.

Тийна: Номер два — первый класс.

Лембит: Номер три — учительская.
 Сильви: Номер четыре — пятый класс, наш класс.
 Хейно: Номер пять — шестой класс.
 Энн: А номер шесть — комната.
 Учительница: Кто живёт в этой комнате?
 Юта: В этой комнате живёт уборщица, тётя Лийде.
 Учительница: Это чья комната?
 Койдула: Это комната уборщицы, тёти Лийде.
 Учительница: Как вы помогаете тёте Лийде?
 Эва: Мы помогаем ей убирать.

b) Iseteenindamist puudutava sõnavara kordamiseks oli pikem vestlus.

Учительница: Давайте рассказывать, как вы убираете класс. А сначала вспомним нужные вам слова.

(Sõnad on kirjutatud kantavale tahvlile.)

- | | |
|-----------------------|------------------|
| 1. проветривать класс | 6. мокрая тряпка |
| 2. стирать пыль | 7. щётка |
| 3. мыть | 8. ведро с водой |
| 4. подметать пол | 9. совок |
| 5. двигать парты | 10. уборка |

Koos sõnade tahvlilt lugemisega viim läbi lühikese sõnastikulise töö.

стирать что? чем?	пыль мокрой тряпкой
с чего?	с доски губкой
мыть что? чем?	окно, дверь, пол тряпкой, щёткой
подметать что? чем?	пол щёткой
уборка чего?	класса, коридора, комнаты
совок для чего?	для мусора

I лицо настоящего времени — я проветриваю, мою, стираю и т. д.

III лицо мужского рода прошедшего времени

— он проветривал, мыл, стирал и т. д.

Учительница: Кто сегодня будет убирать класс?

Юта: Убирать будут Айно и Арво.

Учительница: Как ты убираешь класс, Арво?

Арво: Я открываю окна, надо хорошо проветривать класс. В классе пыль.

Айно: Тётя Лийде даёт нам щётку, тряпку и ведро с водой. Я подметаю пол щёткой.

Учительница: Арво тоже подметает пол?

Эва: Нет, он двигает парты. Он сильный.

Калле: Затем Айно и Арво моют пол водой и тряпкой.

Юри: Айно ещё стирает пыль мокрой тряпкой.

Лехте: Айно и Арво хорошо работают. Всё в классе будет в порядке.

c) Vestluse «Завтрак в школе» korraldan vahetult enne einet. Õpilastel on tuttavad sõnad ja väljendid: на подносе, салфетка, мыть под краном, вытирать полотенцем, благодарить, завтракать. Umbes 3 minutit enne helistamist lasen õpilased käsi pesema. Helistamise ajaks on kõik jälle kohal ja algab umbes järgmine vestlus:

Мы вымыли руки под краном и вытерли полотенцем. На партах белые салфетки. На салфетках бутерброды. Входит тётя Лийде. Она в белом халате. У неё поднос. На подносе двадцать четыре стакана. В стаканах чай. Мы берём стаканы. Мы благодарим тётю Лийде. Мы завтракаем.

Vestlus on lõppenud. Pöördun õpilase poole sõnadega «Приятного аппетита! Head isul!» ja kirjutun sõnad «Приятного аппетита!» tahvlile. Õpilased vastavad: «Спасибо!»

Grammatilisi vorme kordan ja kinnistan vestlustes klassivälistest üritustest. Näiteks sobib teema «Новогодняя ёлка» *винительный* ja *дательный* käänete kordamiseks ning kinnistamiseks.

I. *Кого вы видели и что вы видели на вечере? — Друга, подругу, Деда-мороза, ёлку и т. п.*

II. *Кому принёс подарки Дед-мороз и кому что он принёс? — Брату книгу, Олеву портфель, сестре куклу, учительнице картину, мне конфеты и коньки и т. п.*

Teemad «Работа в колхозе» ja «Работа на пришкольном участке» on head eesõnade ja käänete kordamiseks (*творительный*).

6. klassis vestleme laialdasema sõnavara ringis. Ka grammatilised teadmised on siin ulatuslikumad ja sisukamad. Kooliteemalistele vestlustele lisanduvad (õpikuga kooskõlas) kõnelused pioneeride elust, kodustest töödest, spordist ja teistest õpilaste huvialadest.

Erilist tähelepanu vajavad 6. klassis tegusõna aspektid ja eesliited. Toon näiteks paar vestlust, mille eesmärgiks on mainitud vormide treenimine.

1.

- *Что вы делали сегодня на уроках? —*
- *На уроке математики мы решали задачи. —*
- *Я решил одну задачу. —*
- *Я долго решала задачу, но она не вышла. —*
- *На уроке эстонского языка мы писали упражнение. —*
- *Мы написали упражнение и сдали тетради. —*
- *На уроке ручного труда мальчики делали клетки для кроликов. Они ещё не готовы. —*
- *А Хейки сделал скворечник. —*
- *Да, у меня скворечник готов. —*
- *А на уроке русского языка мы прочитали рассказ о детстве Суворова. —*
- *Мы ещё перевели на эстонский язык упражнение 5. —*

2.

Eesliidete treenimiseks pakub head materjali tegevuse jälgimine autobussipeatuses, mis asub klassi akende vastas tänaval. Hommikul 10 minutit enne tundide algust saabub buss. Seisame klassi akende juures ja vestleme.

Автобус прибыл. Он остановился на остановке. Из автобуса выходят ученики. Ещё выходит женщина с чемоданом. Вот идёт наш директор. Она подходит к автобусу. Теперь она входит в автобус. Ученики отходят от автобуса. Женщина с чемоданом уходит. Ученики переходят через дорогу. Они подходят к школе и входят в школу.

Tegusõna «лететь» eesliidetega harjutame põõsa küljes rippuvat lindude söögilauda vaadeldes.

Pioneeride elust kõneleme teemadel: «Сбор», «Чем занимаются пионеры нашего класса», «В гостях у пионеров соседней школы», «У нас были гости» и т. п.

Enne koolisest kevadspartakiaadi kordame spordialast sõnavara. Vestleme plaanidest ja kavatsustest.

Какие команды в вашем классе? Кто каким видом спорта занимается? Какие будут соревнования? Когда у вас бывают тренировки? С каким классом будете бороться? Лучшие спортсмены вашего класса и т. п.

Pärast spartakiaadi aga kõneleme selle tulemustest.

Vahetevahel annan ülesande: teel kooli ja koju hästi tähele panna, mida näed ja kuuled, homme jutustada.

Esmaspäeval sobib vestelda kodustest töödest, mida tehakse laupäeval. Sellest teatan laupäeval ette, et õpilased saaksid temaatilisest sõnastikust vastavaid sõnu korrata.

Nii 5. kui ka 6. klassis vestleme tihti sellest, mis me eile nägime, kus käisime, mida tegime, mida poest ostime, millist filmi kinos nägime. Sageli pöörduvad õpilased vahetundidel õpetaja poole uudistega eilsest päevast. 5. kl. õpilane Avo, muidu üsna kesk-pärane õpilane, räägib särasilmil, kuidas ta kooliteel venelasest autojuhiga vene keelt rääkinud, sellest aru saanud ja ise ka vene keeles vastanud — mitmendas klassis ta õpib, kui vana on ja veel palju muud. Õppeaasta esimesel nädalal tegi 5. klass jalgrattamatka Lätti. Õppisime enne matka, kuidas küsida kaupluses vene keeles. Hoolega harjutati väljendeid: *Пожалуйста, дайте мне двести, триста, четыреста граммов печенья, конфет, две булки, коробку мятных конфет и т. п. Сколько стоит?* Matkalt tagasi tulles seletasid õpilased õnnelikult, kuidas nad vene keeles kõike vajalikku küsida osanud. Vene keele rääkimine väljaspool kooli on maaõpilasele tõeliseks sündmuseks.

Püüan vestlustesse põimida juhtumusi nii õpilaste isiklikust kui ka klassi ja kooli elust. Mõnikord tuleb õpilastel endil n.-õ. sõnadest puudus, kuid see ei sega sugugi, vaid teeb vestluse isegi huvitavamaks. Õpilane õpib vestluse sisu järgi tuttavas kontekstis uut sõna mõistma. See meeldib ja on abiks pärastises iseseisvas töös keele alal. Sõnavara aga suureneb õpetajalt kõneluses küsitud uute sõnade arvel.

Vestlus tunni alguses loob lastes reipa töömeeleolu. Igaüks tahab midagi rääkida. Isegi õppimise suhtes ükskõiksed poisid tunnevad tõsist rahuldust, kui nad end vene keeles saavad väljendada. See tekitab usku oma võimetusse ja ergutab õppima.

Teiseks tõhusaks vahendiks praktilise keele omandamisel on klassiväline töö. Tavaline töö vene keele ringis ei anna kõnelemisotskusele lisa, sest ringist võtavad peamiselt osa tugevamad ja keelest huvitatud õpilased, keskpärased ja nõrgemad aga, kellel abi eriti vaja, jäävad kõrvale. Teiseks toimub töö ringis 5.—7. klassi õpilastel koos ja osutub 5. klassi õpilastele raskeks.

Et kaasa tõmmata kõiki, ka kõige passiivsemaid õpilasi, teen klassivälist tööd vene keele alal kogu klassiga. Töö eesmärgiks on õpetada kõiki vestlema lihtsas keeles oma asula ja ümbruskonna elust-olust, inimestest.

Töökoosolekud toimuvad pärast tunde 2—3 korda kuus kestusega 30—60 minutit. See ei tohi õpilasi koormata, vaid peab olema neile kasulikuks puhkuseks ja meelelahutuseks. Sellepärast on meie töövormideks jalutuskäigud, matkad, ekskursioonid, mängud, epidiaskoobiga piltide vaatamine ja magnetofoni kuulamine.

Esimeseks teemaks on koduasula ja kodukolhoos. Meie asutustega tutvumiseks teeme 5. klassiga jalutuskäigu läbi aleviku. Õpilased loevad venekeelseid silte. Huviga tahab igaüks teada, kuidas meile tuttavate asutuste nimetused vene keeles kõlavad. Abistan hääldamisel, soovitan hästi tähelepanelikult lugeda ja tekstid meeles pidada. Pöördunud tagasi kooli, tuletame neid meelde ja kirjutame tahvlile ning sõnastikkudesse.

Tutvustame järgmiste venekeelsete nimetustega:

отделение связи, правление колхоза, магазин, хлебопекарня, столовая, аптека, детский сад, сельсовет, парикмахерская, больница, продуктовый магазин, электростанция, ремонтная мастерская.

Kahel järgneval koosolekul vestlesime sidekontorist ja postist. Näitlikke õppevahendeid kasutades saavutasime selle vestlusega järgmist:

1. Koostasime alljärgneva temaatilise sõnastiku:

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| 1) почта | ходить на почту |
| 2) почтовая контора | ходить в почтовую контору |
| 3) отделение связи | |
| почтовое отделение | |

4) письмо	послать, получить, отправить письмо
5) открытое письмо почтовая карточка	
6) конверт	заклеить конверт
7) марка	наклеить марку
8) адрес	написать адрес на конверт
9) отправитель	
10) посылка	отправить посылку
11) почтовый ящик	опустить в ящик
12) почтальон	разносить почту

2. Õppisime vene keeles aadressi kirjutama.

3. Kordasime:

- a) прошедшее время глагола;
 б) вин. падеж, предлоги в и на;
 в) твор. падеж с предлогом с;
 г) род. падеж с числительными 2, 3, 4.

Senini oli teemal «Почта» 5. klassi õpilaste aktiivses sõnavaras ainult neli sõna: марка, письмо, адрес, писать.

Põhjalikumalt peatusime veel teemal «Продуктовый магазин», teistest asutustest vestlesime lühidalt. Jalutuskäike teeme samuti kolhoosi remonditöökotta, kus tutvume põllutöömashinatega, ja luidetele metsa.

Huvitavad olid õppekäigud kooli kööki, sööklasse ja töötuppa. Esimeses rikus õpilaste sõnavara sõnadega: повар, затопить плиту, щипцы, ковш, мясорубка, сковорода, поварёшка, жарить мясо, печь блины, меню и т. п. Ekskursioonile järgnes vestlus ja temaatilise sõnastiku koostamine.

Ekskursiooniks töötuppa kordasid õpilased õpitud sõnavara. Poiste töötoas kõneldi tööpinkidest ja -riistadest. Poisid näitasid tööriistu ja seletasid, mis nendega tehakse, demonstreerisid hõõveldamist ja naela sisselõõmist, näitasid uhkusega omavalmistatud esemeid. Tütarlapsed aga õmblesid oma töötoas masinatel. Vaatlesime töötoa sisustust ja õmblustarbeid, imetlesime valmistatud esemeid. Vestlus kujunes elavaks ja huvitavaks ning rahuldus kõiki.

Epidiaskoobiga näitamiseks tarvitame fotoringi ülesvõtteid kooli üritustest. Pimedas ollakse eriti julged vestlema. Õpilased näevad iseendid kolhoosipõllul ja kooliaias töötamas, samuti spordipäeval võistlemas. Näevad, kuidas näärivana jagab kinke või kuidas tantsurühm esineb isetegevusõhtul. Tihti toovad õpilased kaasa ka fotosid kodukolhoosist, matkadelt ja ekskursioonidelt, samuti postkaarte meie linnadest ja looduslikult ilusatest kohtadest. Kui siis vahelduseks kuuleme magnetofonilindilt venekeelseid laule ja deklamatsioone, soovivad õpilased, et varsti jälle vene keele ringi koosolek tuleks.

Siin kirjeldatud praktilise kõne arendamise võtetega ei suuda kaugeltki veel õpilasi vene keelt kõnelema panna, kuid mõningaid tulemusi keeleliste oskuste kujundamisel need siiski annavad. Tunnen rõõmu, et olen suutnud õpilastes vene keele kõnelemise vastu huvi äratada.

Võõrkeel algklassides

L. VAHTRA,

Tallinna 7. keskkooli õpetaja

Teatavasti on Nõukogude Liidus juba 1948/49. õppeaastast alates koole, kus mõningaid aineid õpetatakse võõrkeeles. Eesti NSV-s alustati esimese sellelaadilise katsetusega 1960/61. õppeaastal.

Nende eritüüpi koolide eesmärgiks ei ole muidugi mitte ainult filoloogide ettevalmistamine, vaid põhjalikuma võõrkeele oskuse andmine tulevastele spetsialistidele igalt alalt. Võrreldes tavaliste koolidega on neil võõrkeele õpetamiseks mõningal määral soodsamad tingimused: võõrkeele õpetamist alustatakse algklassides (meie vabariigis praegu katseliselt I õppeaasta teisest poolest, Vene Föderatsioonis II õppeaasta algusest) nelja nädalatunniga, kusjuures klassis ei tohi olla üle 30—36 õpilase. Võõrkeele tunniks jaguneb klass kolmeks rühmaks, à 10—12 õpilast. Ka järgmistes klassides, kuni keskkooli lõpuni, on võõrkeele tundide arv suurem kui tavalises keskkoolis, kõikudes 4—6 tunni vahel nädalas. See loob eeldused juba keskmisel vanuseastmel mõningate ainete õpetamiseks võõrkeeles. Eesti NSV Haridusministeeriumi vastava põhimääruse projekt näeb nende ainetena ette: füüsilise geograafia 6. klassis, välisriikide majandusgeograafia 8. klassis, uue ja uusima aja ajaloo 9.—11. klassis. Võõrkeeles õpetatavate ainete hulk võib suureneada vastavalt kohalikele võimalustele.

Külastasime Moskva ja Leningradi koole, kus mõningaid aineid õpetatakse võõrkeeles. Meil oli võimalus teha tähelepanekuid nende tööst ja analüüsida selle tulemusi. Osal neist koolidest on seljataga küllaltki pikk eluiga, nagu Leningradi 213. koolil ja Moskva 1. koolil, kes on lasknud välja juba esimese lennu lõpetajaid.

Nende koolide esimesse klassi võetakse lapsed mitte ainult oma mikrorajoonist, vaid tunduvalt laiemast piirkonnast. Sisseastujaile korraldatakse väike vestlus, et kindlaks teha laste eeldusi võõrkeele õppimiseks. Arvestatakse ka lapse tervislikku seisundit, sest selline kool paneb lapsele lisakoormuse: tal tuleb omandada tavalise keskkooli programm, peale selle võõrkeel laiemas ulatuses. Tema nädalatundide arv on suurem, tööpäev pikem.

Koolis töötas, olenevalt klasside arvust, 15 või enam võõrkeele õpetajat, kes õppetöö kõrval tegid pidevalt metoodilist tööd nii kooli ainekomisjonis kui ka ülelinnalistel kokkutulekutel. Võõrkeelealast metoodilist tööd koordineeris ja suunas selleks määratud õppealajuhataja.

Meil jäi hea mulje tööst ja selle tulemustest, sest õpilaste teadmised võõrkeelest olid silmapaistvad. Juba algusest peale pööratakse neis koolides suurt tähelepanu õpilaste õige hääldamisbaasi ja õigete intonatsiooniharjumuste loomisele. Ka laste sõnavara oli rikkalik ja nad oskasid seda aktiivselt kasutada. Väga suurt tähelepanu oli osutatud igapäevasele kõnekeelele. Vestlesime vaheaegadel õpilastega ja pöördusime õpetaja palvel ka tunnis nende poole inglise keeles. Meie küsimustele vastati õigesti ja pingutuseta, loomulikus vestluse stiilis. Veel enam, õpilased ise pöördusid meie poole küsimustega inglise keeles.

Tuleb märkida, et üldistes metoodilistes seisukohtades oli eri koolides mitmeid erinevusi. Nii alustati Moskva 1. ja 4. koolis paralleelselt suulise kursusega ka kohe, esimesest päevast peale, tööd õpikuga (lugemist, kirjutamist). Siinjuures ei tohi unustada, et vene rahvusest õpilastel tuleb omandada neile täiesti uus, ladina tähestik. Leningradi 213. kool seevastu aga pühendas esimese poolaasta peaaegu ainult suulisele tööle (ilma

õpikuta), üksikute sõnade kirjutamist alustati detsembris ja õpiku juurde kavatseti asuda alles jaanuaris.

Nähtud tundides kasutati väga paljusid ja vahelduvaid metoodilisi võtteid, õpilaste aktiivsus oli suur. Et rühmad olid väikesed (10—12 õpilast), siis tegeldi iga õpilasega tunni jooksul korduvalt. Enamus tööst, mida nägime, toimus suuliselt (kõigil vanuseastmeil). Kirjalikke töid, nagu harjutusi klassis, tahvlil, kontrolltöid jne. nägime vähe. Sellest on väga kahju, sest kogemuste puudumine üleminekul suuliselt töölt kirjalikule annab end meie tegelikus töös valusasti tunda. Kirjeldan kokkuvõtlikult mõnda nähtud tundi, mis meie arvates kuulusid parimate hulka.

Inglise keele tund Leningradi 213. kooli 2. klassis. Rühmas on 11 õpilast, kes on inglise keelt õppinud kaks ja pool kuud.

1. Tunni rakendus õpetaja, grupiorganisaatori ja korrapidaja poolt toimub inglise keeles. (*Who is on duty today? Who is absent? What is the date today?*) Lisaks sellele pöördub õpetaja veel teiste grupiliikmete poole mingi sissejuhatava küsimusega vestluse stiilis (*Are you ready for the lesson? What have you on the desk? jne.*)

2. Edasi õpetaja teatab: *We shall review our sounds.* Foneetiliste hääldusmärkide põhjal korratakse õpitud täishäälikuid, öeldakse neid kooris ja üksikult, tuuakse näiteid sõnas.

3. Õpetaja esitab rea korraldusi, millele õpilased reageerivad teo ja vastusega. Sama juttu arendatakse veel edasi küsimuste-vastuste stiilis. Näiteks:

Õpetaja: *Show me your shoes, Pete!*

Õpilane: *Look at my shoes! Are my shoes clean?*

Õpetaja: *Yes, they are.*

Õpilane: *Thank you, Maria Ivanovna.*

Õpetaja: *Not at all.*

Õpilane: *May I take my seat?*

Õpetaja: *Yes, you may.*

Sama kordub mitme õpilasega. Korraldused on: *Show me your neck, hands, collar, hanky.*

4. Järgneb puhkus. Õpetaja ütleb: *Now, children, we shall rest. Stand up, hands up, hands down, hands to the sides, hands forward.* Õpilased teevad vastavaid liigutusi.

5. Tutvumine uute sõnadega: *a tube, a cube, a school, a room.* Tahvlile asetatakse järjest sobivad pildid. Kõrval foneetiline märk [u:]. Õpetaja hääldab uut sõna, õpilased kordavad kooris ja üksikult.

Kinnistamine toimub varem õpitud küsimuste-vastuste vormis. Näiteks:

Õpetaja: *What is this?*

Õpilane: *It is a tube.*

Õpetaja: *Do you like it or not?*

Õpilane: *I like it.*

Õpetaja: *Does Kate like it?*

Õpilane: *She likes it.*

Õpetaja: *Is it small or big?*

Õpilane: *It is small.*

Õpetaja: *What do you see, children?*

Õpilased (kooris): *We see a tube.*

Õpetaja: *What does Pete see?*

Õpilane: *He sees a tube.*

Õpetaja: *What colour is the tube?*

Õpilane: *It is white.*

Nii toimub see kõigi uute esemetega. Kinnistamine on põhjalik, õpilaste aktiivseerimine maksimaalne.

6. Mäng kinnistamiseks, kusjuures küsimuse esitamise võimalus jäetakse õpilasele. Õpetaja: *Now, children, I spy with my little eye (something beginning with t, c, r).* Kõik eespool nimetatud pildid on tahvlil.

Õpilased küsivad: *Is it a room? Is it a tube?* jne.

Õpetaja vastab: *No, it isn't* või: *Yes, it is*, kui tabatakse õige ese.

7. Mäng õpitud sõnavara kordamiseks. Laual on mänguasju, õpetaja on müüja, õpilased ostjad.

Õpilane läheb ukse taha, koputab.

Õpetaja: *Come in, please.*

Õpilane: *Good afternoon. May I come in?*

Õpetaja: *Yes, you may.*

Õpilane: *Have you any toys, please? Have you a dog, a duck, a bus jne. May I take this cat? I like it very much. Thank you. Good-bye.*

8. Edasi õpetaja teatab: *Now let's take our poems.* Õpetaja küsib 5—6 õpilaselt: *Which poem do you like best?* Õpilased vastavad: *I like... best.* Kolm õpilast ütleb klassi ees järgmised salmikeseid: *My Kite, Black Sheep, Good Night.*

9. Järgneb jälle aktiivne puhkus, võimlemisharjutused.

10. Kinnistatakse veel kord uusi sõnu (*a tube, a room* jne.), abiks on pildid ja küsimused, nagu eespoolgi.

11. Õpetaja: *Now we shall learn a new poem.*

See on ainuke osa tunnist, kus kasutatakse vene keelt, sest on vaja seletada mõne uue sõna tähendust. Nendeks on: *so, high, the sky.* Salmikene on järgmine:

*Look at the moon,
It is so high.
Oh, Mother,
It looks like a man
In the sky.*

Rida rea haaval korratakse, kooris ja üksikult, vahepeal tõlgitakse ka terve lauluke vene keelde.

Nagu näeme, koosnes tund 11 osast, igas osas mitu meetodilist võtet. Tund oli elav, tempo hea, kasutati maksimaalselt inglise keelt.

Inglise keele tund Moskva 1. kooli 10. klassis.

Tunni andis sm. Divinskaja. Grupis oli 9 õpilast.

1. Tunni rakendamine inglise keeles.

2. Õpitu kontroll.

a) Õpilane loeb ajalehest «*Daily Worker*» kodus ettevalmistatud päevakajalise poliitilise sisuga artikli. Artikkel kritiseeris Hispaania valitsuse reaktsioonilist poliitikat. Lõpetanud lugemise, saab õpilane korraldused: *Sum up what you've read in the article! Tell us about the children who came to the Soviet Union during the Spanish Civil War!* Selliseid artikleid käsitletakse iga tunni alguses.

b) Õpetaja: *Let's go over to the topic of the day.* Selleks on B. Shaw' «Pygmalion».

Esimene vastaja loeb vihikust kokkuvõtte läbiloetud osa kohta. Teine vastaja esitab sama peast. Kolmandale esitatakse küsimus: *Who are the main characters in the first act?* Õpilane räägib neist vabalt, iseloomustades kõiki seni tundmaõpitud tegelasi.

3. Asutakse uue materjali läbitöötamisele, loetakse osalistega järgmist vaatust. Kogu grupp on rakendatud, ka õpetaja. Lugemisel selgitatakse uusi sõnu ja väljendeid (inglise keeles), tuuakse näiteid muudetud kontekstis, parafraseeritakse, tehakse grammatilist ja stiilianalüüsi. Õpetaja aktiveerib selleks õpilasi korraldustega: *Explain it in plain English! Find a grammar mistake here! Explain the meaning of the dialects from social*

point of view! jne. Õpilased teevad kogu aeg iseseisvalt märkmeid ja võtavad aktiivselt arutlusest osa.

Tund jättis väga hea mulje. Õpilaste sõnavara oli rikkalik, hääldamine hea, intonatsioon inglispärane. Õpilased mitte ainult ei lugenud uut teksti ilma raskusteta, vaid ka väljendasid oma mõtteid inglise keeles vabalt ja pingutuseta, kasutades palju idiomatilisi väljendeid.

Inglise keele tundide kõrval külastasime ka kolme eriaine tundi inglise keeles: 2 geograafiatundi 8. klassis ja kirjandustundi 9. klassis. Geograafiatunnid toimusid kogu klassiga, mitte rühmaga. Õpilased olid võimelised jutustama ja vastama küsimustele, jälgisid pingutuseta õpetaja jutustust ja tegid märkmeid võõrkeeles. Tunni käigus esinenud keelevead parandati järjekindlalt, kusjuures õpetaja aktiveeris selleks ka õpilasi. Õpilastel olid kasutada ingliskeelsed geograafiaõpikud.

Suurt rõhku pannakse eritüüpi koolides klassivälisele tööle, ja seda juba algklassidest peale. Kahjuks ei õnnestunud meil ringide tegeliku tööga tutvuda, sest ajal, mil me nimetatud koolides viibisime, ei olnud ühtki ringi koosolekut. Moskva 4. koolis oli klassivälise töö juhtijaks *International Club*, kus töötasid järgmised ringid: *drama circle, translation circle, chess-draught circle, reciting circle, the circle in physics and mathematics* ja *music circle*. Klassivälise töö kokkuvõteteks olid peoõhtud võõrkeelse kavaga.

Kooliruumides oli palju näitlikku agitatsiooni võõrkeelsete stendide, tabelite, seinalehtede, teadete tahvlite jne. näol. Nii oli peaaegu igas klassis *Our Timetable* ja *Notice Board*. Jalutusruumis nägime stende pealkirjaga: *We Read English, Our Compositions and Reproductions* (väljapanek paremate õpilaste viihikuist) ja kirjanduslikke tähtpäevi tähistavad stendid.

Enamikus koolides oli 5—6 või rohkem võõrkeele kabinetti näitlike õppevahendite, magnetofonide ja muu tehnilise sisustusega.

Negu näeme, on Moskva ja Leningradi koolides mõndagi saavutatud. Nemad võivad juba tõesti rääkida omandatud kogemustest õppetöös ning teha metoodilisi üldistusi.

Raskem on see aga meil Eesti NSV-s, sest oleme töötanud lühikest aega ja mõningad raskused on kerkinud alles tegeliku töö käigus, millele ei osanud Moskva ja Leningradi koolidega tutvudes veel õieti tähelepanu pöörata.

Nagu juba eespool nimetatud, alustati esimese katsena Eesti NSV-s 1960/61. õppeaastal Tallinna 7. keskkooli reorganiseerimist selliseks eritüüpi kooliks, kus tulevikus mõningaid õppeaineid kavatsetakse õpetada võõrkeeles. 1961/62. õppeaastal on nende koolide arv meie vabariigis kasvanud: on avatud inglise keele klasse mitmetes koolides Tallinnas, Tartus ja mujal.

Tallinna 7. keskkoolis hakkasime õpetama inglise keelt 1961. a. veebruarikuus ühes esimeses klassis, nn. katseklassis, kolme nädalatunniga. Otsustasime selles klassis töötada Leningradi 213. kooli eeskujul ja pühendada õppeaasta lõpuni jäänud kolm kuud ainult suulisele tööle.

Käesoleva, 1961/62. õppeaasta algul alustasid meie koolis tööd veel üks 3. ja üks 5. klass samasuguste katseklassidena (3. klass nelja ja 5. klass viie nädalatunniga). Kahes viimati nimetatud klassis tegime ainult suulist tööd lühemat aega — umbes 3 nädalat. 1962. a. jaanuarist liitus nendega kaks 1. klassi à 4 nädalatunniga. Neis klassides oleme seni töötanud ainult suuliselt.

Kuigi tuleb arvestada nende klasside 4—5-aastast vanusevahet, on siiski mitmeid metoodilisi probleeme, mis kerkivad kõikides klassides ühiselt.

Millised need on?

1. Vajadus luua õpilasele esimesest tunnist alates kindlad hääldamis- ja intonatsiooniharjumused, rajada õige hääldamisbaas. Et igale võõrkeelele omane intonatsioon ja iseloomulik hääldamisbaas ei ole tarbetu luksus sõnavara kõrval, seda teab igaüks, kes on kokku puutunud vastava rahvaga. Inglasel on raske, kui mitte võimatu, mõista välis-

maalast, kes räägib tema emakeelt küll rikkaliku sõnavaraga, kuid inglase kõrvale harjumatu hääletooniga, võõraste tõusude ja langustega. Sama on suuremal või vähemal määral kehtiv teistegi keelte kohta. Keelt suhtlemisvahendina rahvaste vahel kasutatakse eeskätt suuliselt ja seepärast peame taotlema selle väljendusvormi laitmatust.

Algastmel tulekski peamine tähelepanu pöörata õige hääldamise ja intonatsiooni põhitõdede õpetamisele, piiramata aega ja nõudlikkust sel alal sõnavara suurendamise huvides.

Kui keskmisel vanuseastmel on õige hääldamise õppimisel suureks abiks õpetaja teoreetiline seletus, kirjeldus suukoopast jne., siis 1. klassis langeb pearõhk imiteerimisele. Õpetaja hääldab, muidugi kirjeldab ka hääliku moodustumist ja õpilased imiteerivad teda (üksikult ja kooris). Abivahendeiks on joonised suukoopast, peegel, käed, tonogrammid (muidugi äärmiselt primitiivsel kujul).

Alustasime eestlasele kõige lähemast häälikust, täishäälikust «e» kinnises silbis, sõnad, nagu: *a hen, a bed, a desk, a pen*. Nagu näeme, kaasneb siin täishäälikuga kohe mitu raskust kaashäälikute näol, mis kõik nõudsid hoolsat harjutamist. 1. klassis kerkiwad mõned sellised raskused, mida 5. klassis ei ole, sest vene keele õpetaja on selle töö siis juba suures osas ära teinud.

2. Vajadus kasutada maksimaalselt näitlikkust, seega juba esimestest tundidest peale vältida emakeelt nii palju kui võimalik.

Sõnavara esitamisel võtsime valiku aluseks hääliku, esmajoones täishääliku. Selle baasil tutvusime isikute ja asjadega õpilase lähemast ümbrusest: *a dog, a box, a clock, a hand, a bag, a flag, a hat, a cat, a boy, a girl, a pupil* jne. Peagi liitusid omadussõnad: *big, black, red, white* jne.

Uue sõna esitamisel kasutasime pilte, millest enamiku olid joonistanud meie kooli vanemate klasside õpilased kevadise tööpraktika ajal (need, keda tervislikel põhjustel ei saanud rakendada füüsilisele tööle), ja koolile ostetud mänguasju.

Õpetaja näitas pilti ja nimetas korduvalt vastavat sõna, näiteks *a hen*. Õpilased kuulasid, siis kordasid, algul paar korda kooris, siis üksikult ja jälle kooris. Hääldamisraskuste puhul kordasime üksikuid häälikuid isoleeritult, neid sealjuures liialdades. Sõna tähenduse kinnistamisel esitas õpetaja küsimuse: *What is this?*, õpilane vastas aga ainult lakooniliselt *a hen*, mitte pika lausega.

Kuid seotud kõnele läksime üle juba esimeses tunnis. Õppisime väljendid *good morning* ja *good-bye*. Järgmistes tundides lisandusid neile vastused küsimustele: *What do you see? — I see a bag. What have you? — I have a pen. What is this? — It is a pencil-box. What is your name? — My name is Kate. Where do you live? — I live in Tallin.* Lausetest kujunes meil hiljem väike iseseisev kirjeldus õpilase enda isiku kohta: *My name is Katrin. I am a pupil. I am eight. I go to school.* Jne.

Umbes kuu aja pärast alustasime ka väikeste lastepäraste salmikeste (*rhymes*) õppimist. Kõneoskuse arendamiseks rakendasime veel lihtsaid tegevusi: *Where are you going? — I am going to the door. What are you doing? — I am writing on the blackboard.* jne. Omandatud sõnavara aktiveerimiseks kirjeldasime pilte (*In the Street. Pete Is Going To School.*) jne. Ka need pildid olid meie vanemate klasside õpilaste joonistatud, sest vajasime pilte just meil õpitud ja küllaltki piiratud sõnavaraga.

3. Pidasime vajalikuks luua tunnis n.-õ. võõrkeelne atmosfäär. Ma mõtlen mitte ainult seda, et esimesest tunnist peale õpetada õpilasi mõistma korraldusi ja neile reageerima (*stand up, sit down, come to the blackboard, open your books* jne.) ja et nende korralduste ringi järjekindlalt ja süstemaatiliselt avardada, vaid arvan, et õpetaja võib päris julgesti ka väljaspool seda kindlat plaani rääkida võõrkeelt: kas õpilase kiituseks või laiuks, ilmast, klassiruumist jne. Väga tihti võib õpilane õpetaja hääletoonist ja situatsioonist mõista seda, mida ta veel otseselt õppinud ei ole. See aga harjutab kuulama võõrkeelt ja loob psüühilise valmisoleku ka ise kõnelda võõrkeeles. On

kindlasti tõtt Stuart Mill'i väites: *A pupil who is never required to do what he cannot do never does what he can do.*

Pealegi, kui õpetaja on sageli ja oskuslikult kasutanud mõnda sõna või lauset teatud eseme või tegevuse väljendamiseks, mõnda idiomaatilist väljendit, leiab ta vahel õpilase seda kasutamata veel enne, kui ta seda plaanipäraselt õpilasele kavatseb õpetada.

4. Noorema astme õpilaste juures on äärmiselt tähtis metoodiliste võtete sage vaheldumine tunni jooksul, töö vaheldumine mängu ja puhkusega. Ühte võtet ei tohiks rakendada üle 5—7 minuti või muidu raugneb õpilaste tähelepanu ja töö produktiivsus langeb. Iga 10—15 minuti järel peaksid õpilased puhkama, kas tehes lihtsamaid võimlemisharjutusi (võõrkeelsete korralduste järgi), lauldes või mängides liikumismängu. Meie kogemuste põhjal edeneb «tõsine» töö pärast sellist vaheldust jälle paremini. Noorema astme õpilase juures on mäng vajalik ja vältimatu töövõte.

5. Võrdset tähtsust on vaja omistada nii kooris tööle kui ka tööle üksiku õpilasega. Kooris vastamise ja lugemise tähtsust nooremal astmel ei saa alahinnata, see annab igale õpilasele võimaluse iga sõna või lauset valjult kaasa öelda. Kooris ütlemine peaks järgnema vahetult õpetaja ütlemisele, nii et õige hääldamine ja intonatsioon alles õpilasel kõrvus kõlaksid. Kuid pärast mõnekordset kooris kordamist on vaja ka igal õpilasel üksikult korrata iga uut sõna või uutset intonatsiooniühikut, sest kooris ütlemise puhul võib tema viga varju jääda ja nii sisse harjuda, et hiljem ravimine on palju raskem. Mida rutem veale jälile saadakse (ja seda saab just individuaalse vastuse ajal), seda parem. Pärast vea parandamist võib jätkata tööd kooris.

6. Väga tähtis on kordamine, eriti algastmel, kui tehakse ainult suulist tööd. Siin ei piisa kordamisest tavalises mõttes, vaid õpitud sõnavara tuleks kõik läbi korrata, algul iga s tunnis, hiljem 2—3 tunni jooksul. Sagedane ja järjekindel kordamine on põhiline tingimus keeleliste vilumuste omandamisel. See annab õpilasele enesekindlust ja treenib tema mälu. Õpilaste unustamise kartusest ja ülipüüdlikkusest tekkis meil esimesel aastal omapäraseid raskusi: nimelt püüdsid lapsed salaja uusi sõnu ja väljendeid üles kirjutada, enne kui nad inglise keele kirjaõppimist veel midagi teadsid. Kuidas see välja nägi, seda võib endale kujutleda!

7. Peame vajalikuks ainult suulist tööd õppimise algperioodil. Suulise töö juures keskendab õpilane kogu tähelepanu hääldamisele, õpetaja suulise kõne imiteerimisele, ilma et (näiteks inglise keeles küllaltki raske) kirjaõppimist esialgu tema tähelepanu hajutaks. Kuid liiga pikaks seda suulist õpetust venitada ei saa sellepärast, et üle minnes kirjalikule tööle, tuleb õpilasel teatud aja jooksul omandada talle juba ammu tuntud materjali, nüüd ainult kirjalikus vormis. See muutub algastme õpilasele pikapeale üksluiseks. Uut sõnavara aga paralleelselt juurde õppida palju ei saa, sest õigekiri vajab algusest peale tõsist hoolt ja kirjalike harjutuste tegemine (nii koolis kui ka kodus) nõuab õpilasel küllaltki palju aega.

8. Üheks suuremaks probleemiks, vähemalt meie koolis, oligi üleminek lugemisele ja kirjutamisele 2. klassis. Selle metoodika vajaks põhjalikku läbitöötamist.

Vihikud 1. klassi õpilastele seadsime sisse juba 3.—4. õppenädalal. Neis vihikuis ei olnud aga esialgu veel midagi kirjutatud, olid ainult pildid õpitud sõnade märkimiseks. Vihiku eesmärgiks oli aktiveerida õpilast suulises töös, anda talle võimalus kodus piltide järgi korrata õpitut, ilma kirjaõppimise ja emakeelset sõna kasutamata. Hiljem kirjutatakse kõrvalasuvasse kitsasse lahtisse vastava foneetilise märgi, esialgu peamiselt täishäälikute kohta. 2. klassis hakkasime piltide kõrvale, vabaksjätetud kolmandasse lahtisse, kirjutama ka sõnu.

Järgmise sammuna läksime üle tööle õpikuga: lugemisele ja kirjutamisele (esialgu ärakirjutamisele ja siis harjutustele). Selgus, et kirjutamine oli esimese 2—3 nädala jooksul väga aega- ja vaevanõudev tegevus ja sõnavara omandamises tekkis sel ajal täielik seisak. 2. klassi õpilase kirjutamisoskus emakeeleski ei ole veel nii kindel, et ta võiks pingutuseta asuda võõrkeele kirjutamisele. Vene õppekeelega koolide õpilastel

on see probleem veelgi teravam, sest neil tuleb õppida uus tähestik. 5. ja isegi 3. klassis seda küsimust ei kerki. Tuleks kaaluda, millal oleks kõige õigem üle minna kirjalikule tööle, ja millal üldse, meie vabariigi tingimustes, alustada nendes eritiüpi koolides võõrkeele õpetamist. Teatavasti Läti NSV koolides toimub see 3. klassist alates ja meie, oma seniste kogemuste põhjal, kaldume ka arvama, et oleks produktiivsem alustada võõrkeele õpetamist 3. klassist. Õpilaste töötempo oleks siis sedavõrd kiirem, et teeks tasa hilisema alustamise.

9. Õpikule üle minnes kerkib õige lugemise probleem. Tuleb taotleda algusest peale lauseterviku õiget lugemist, nii lauserõhu kui ka intonatsiooni mõttes. Patustamist korrekse fraseerimise vastu esineb palju isegi keskkooli lõppklassides. Algastmel sissejuurdunud harjumusi aga hiljem välja ravida on raske.

10. Uks keeleõpetuse tähtsamaid aspekte on õigete kõnekeele harjumuste loomine. Frontaalset vestlusmeetodit oleme kasutanud igas tunnis. Algul piirdus see õpetaja küsimuse ja õpilase vastusega. Hiljem püüdsime tööd laiendada kogu klassile õpilaste omavahelise vestluse näol. Oleme lasknud õpilastel juba algastmel ise esitada küsimusi ja neile vastata (*What is this? — It is a ball. Is this a table? — No, it isn't, it is a chair.*). Oleme kirjeldanud pilte ja õpilased ise on esitanud küsimusi pildi kohta. Oleme õppinud peast esitama dialooge, kohandades neid õpilaste igapäevase eluga. Õpetaja ei tohiks unustada, et tunni iga osa on võimalik seostada meid ümbritseva eluga, mis on parim viis praktilise kõnekeele arendamiseks.

11. Tähtsaks õppetöö koostisosaks on klassivälise töö. Töö keeleringides peaks toimuma juba algastmel. Siin täiendame vabamas vormis neid teadmisi, mis klassis on omandatud. Üheks raskuseks klassivälises töös on lihtsate laulukeste ja mängude vähesus (keskmisel ja vanemal astmel on olukord parem). Meie katsetused selles tööloigus on alles algstaadiumis. Noorema astme klassivälise töö esimese kokkuvõtteks korraldasime Tallinna 7. keskkoolis 2 klassiõhtut: 2. klassis 1961. a. detsembris ja 3. klassis 1962. a. veebruaris. Kavas oli laule, deklamatsioone, instseneeringuid.

Klassivälise tööna anname regulaarselt välja võõrkeelset seinalehte ja kavatseme hakata koostama päevakajalisi või temaatilisi stende.

Eespool toodu on ainult väike osa neist probleemidest, mis kerkivad võõrkeele õpetaja ette, kes õpetab nn. eritiüpi koolis, aga ka iga õpetaja ette, kes õpetab algastmel.

Eritiüpi koolide juurdekasvu tõttu ei saa kaua viivitada ka erianete õpetajate ettevalmistamisega, kes oleksid head spetsialistid ja ühtaegu suudaksid oma eriala õpetada laitmatu võõrkeeles — vastasel juhul kaotab varem tehtud töö oma väärtuse.

Kiiret lahendamist vajaks õpikute küsimus. Seni puudub siin ühtlus ja meil kasutusele olevad teiste liiduvabariikide õpikud ei ole alati kõige sobivamad eesti keele omapärast lähtudes.

Suur puudus on lastepärase sõnavaraga heliplaatidest, eriti just algastme jaoks, et õpilased juba esimestest tundidest peale harjuksid kuulma erinevate inimeste hääldamist.

Peaaegu täielikult puuduvad õppefilmid. Viimaste juurde peaks kuuluma ka metoodiline kasutamisujuhend. Võõrkeele kabineti sisustamisel on aga nii filmo- kui ka fonoteegil asendamatu tähtsus.

Ja lõpuks: väga oluliseks teguriks on õpetaja enda kvalifikatsioon. On õigusega rõhutatud seda suurt vastutust, mis lasub võõrkeele õpetajal, et parandada meie noorte võõrkeeleoskust, ja samuti õigusega on kritiseeritud vigu õppetöös. Kuid puuduste põhjuseks ei ole alati see, et ei taheta teha, et suhtutakse töösse pealiskaudselt ja vastutustundetult, vaid põhjuseks on sageli lüngad õpetaja enda teadmistes ja oskustes. On selge, et vestlusmeetodi rakendamine nõuab õpetajalt palju suuremat keelelist valmisolekut, kui trafaretne töö õpikuga. Me teame väga hästi, et paljud meie õpetajad on saanud oma erialase hariduse perioodil, mida me praegu kritiseerime kui formalistlikku

keeleõppimist ja õpetamist. Loomulikult kajastusi õppetöö puudused üliõpilaste teadmistes.

Ei saa muidugi õigustada passiivset suhtumist pidevasse enesetäiendamisse, alatist abi ootamist väljastpoolt. Kuid on siiski hulk küsimusi, kus vajatakse asjatundlikku juhendamist ja kontrollimist. Näiteks eespool mainitud intonatsiooni küsimus. Meie peame vajalikuks luua õpilastele tunnis võõrkeelne atmosfäär, kuid meie ise niisugusesse laimatusse võõrkeelsesse atmosfääri ei satu.

Kas ei oleks aeg mõelda õpetajate enesetäiendamise võimaluste avardamisele keelealal?

Loodame, et nüüd, millal on kasvanud mitte ainult nende koolide arv, kus mõningaid aineid õpetatakse võõrkeeles, vaid ka üldine tähelepanu ja hoolitsus võõrkeelte õpetamise suhtes, leitakse võimalusi kõikide üleskerkinud probleemide arutamiseks ja lahendamiseks.

Tootmisõpetuse tundide näitlikustamisest

A. KÕVERJALG,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja

Tootmisõpetuse tundide külastamisel selgub, et erialade õpetajad kasutavad veel vähe näitlikke vahendeid ja eksivad tihtipeale nende demonstreerimisel didaktika põhinõuete vastu. Tavaliselt toimub tundide näitlikustamine tahvlijooniste abil, vähe kasutatakse tabeleid, fotosid, kino- ja diafilme ning mitmesuguseid masinaosi, toodangu näidiseid ja töövahendeid. Seda puudust vabandatakse sageli sellega, et erianete kohta ei ole müügil vajalikke tabeleid, epidiaskoobi kasutamiseks, filmide ja diapositiivide demonstreerimiseks ei ole võimalik ruumi pimendada jne.

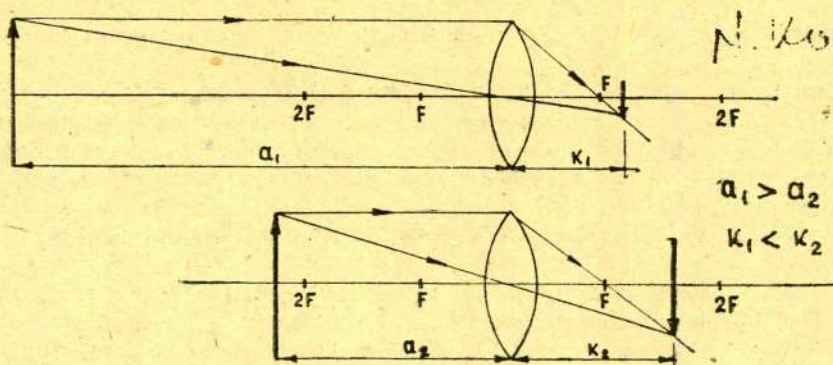
Kuid sellele vaatamata võib ka lihtsate vahenditega muuta õppetunnid huvitavamaks ja sisukamaks.

Alljärgnevalt peatun mõnedel võimalustel, mis osaliselt aitaksid üle mainitud kitsaskohtadest tootmisõpetuse erianete õpetamisel.

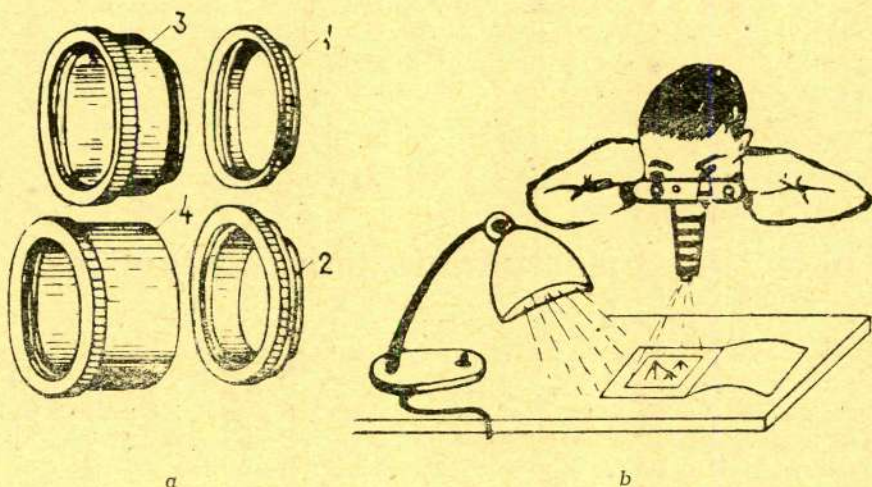
Üheks võimaluseks on erialases kirjanduses leiduvatest tabelitest, skeemidest ja joonistest fotoreproduktioonide valmistamine. Igas koolis leidub fotohuvilisi õpilasi, kes õpetaja suunamisel sellega kergesti hakkama saaksid. Pealegi ei ole selleks vaja spetsiaalset aparatuuri, neid saab lihtsalt valmistada peegelkaameraga «Zeniit» või ükskõik millise suurendusaparaadiga.

Peegelkaameraga «Zeniit», kui objektiivi fookuskaugus on 5 cm, võib pildistada ilma lisaseadmete kasutamiset objektiivist minimaalselt 65 cm kaugusel asetsevaid esemeid. Sellelt kauguselt raamatust pildistatud skeem või tabel tuleks aga negatiivil niivõrd väike, et raske oleks temast suurendamisel saada korralikku, demonstreerimiseks kõlblikku fotot. Et saada skeemist või tabelist kogu filmikaadri suurust kujutist, tuleks objekti pildistada lähemalt kui 65 cm.

Optikakursusest on teada, et valgusallika (pildistatava objekti) lähenemisel objektiivile eemaldub teisel pool objektiivi tekkinud kujutis objektiivist (vt. joonis 1). Et



Joonis 1.



Joonis 2.

kujutis aparaadile lähenevast objektist langeks täpselt filmilindile, tuleb objektiivi ja filmilindi vahelist kaugust suurendada. Ilma lisaseadmeteta, üksnes fotoaparaadi «Zeniit» objektiivi reguleerimisega, on võimalik saada teravaid kujutisi esemest, mis on objektiivist kaugusel $\infty - 0,65$ m. Lähemal kui 65 cm asetsevatest esemetest terava kujutise saamiseks tuleks objektiivi ja filmilindi vahelist kaugust lisaseadmete abil suurendada. Lisaseadmetena kasutatakse peegelkaamera «Zeniit» juures metallist või plastmassist valmistatud vahe­rõngaid (vt. joonis 2a). Müügil olevates komplektides on neli erineva paksusega vahe­rõngast. Vahe­rõngaid saab nende otstesse lõigatud keerme abil keerata üksteisesse, aparaati või objektiivile. Mida lähemalt eset pildistatakse, seda rohkem tuleb objektiivi ja aparaadi vahele keerata vahe­rõngaid. Kasutades korraka nelja vahe­rõngast saab näiteks objektiivist 10 cm kaugusel asetsevast esemest jäädvustada filmilindile loomuliku suurusega kujutise.

Kasutades mitmesuguseid vahe­rõngaste kombinatsioone, võib raamatutest pildistada erisuguse suurusega skeeme ja tabeleid nii, et nende kujutis filmilindil on täpselt filmikaadri suurune. Pildistada võib nii käest kui ka statiivilt. Seejuures tuleb aga silmas pidada, et raamatuleht, millelt pildistatakse, oleks sirge ja et aparaadi objektiiv oleks pildistatava tasapinnaga paralleelne.

Pildistatava objekti valgustamiseks võib kasutada nii loomulikku kui ka kunstlikku valgustust. Mugav on valgustada pildistatavat objekti läbipaistmatu kupliga laualambiga (vt. joonis 2b), mis juhhib valguse pildistatavale esemele ega lase seda langeda otse

aparaadi objektiiivile. Valgustusaeg tuleks kindlaks määrata ekspanomeetriga, kusjuures selle määramisel peab ekspanomeeter asetsema niisama kaugel pildistatavast esemest, kui kaugel asetseb sellest pildistamise ajal fotoaparaadi objektiiiv.

Joonreproduktsoonide valmistamiseks kasutatakse kontrastseid filme tundlikkusega 65—180 GOST-i ühikut. Filmi tuleb ilmutada kontrastse ilmutiga, milleks sobib koostis:

Metool	5 g
Naatriumsulfit (veevaba)	40 g
Hüdrokinoon	6 g
Sooda (veevaba)	40 g
Kaaliumbromiid	3 g
Vesi	kuni 1000 cm ³

Filmi ilmutamine toimub 20° temperatuuri juures 5—8 minuti jooksul.

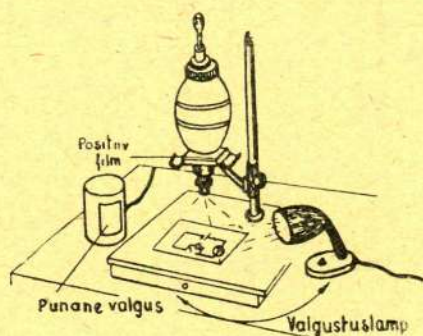
Positiivprotsessil tuleb joonreproduktsoonide valmistamiseks kasutada kontrastset (nr. 5—7), läikega fotopaberit. Positiivid ilmutatakse kontrastse paberilmutiga. Küllaltki korralikke tulemusi saab ka pakendites kiirilmuti VII-2 kasutamisel. Pärast reproduktsoonide kinnitamist ja pesemist tuleks neile kuivatamisel anda kõrgläige.

Reproduktsoone võib valmistada ka igasuguste fotosuurendusaparaatide abil. Suurendamisel projekteerib suurendusaparaadi objektiiiv aparaadi negatiivraamis asetsevast filmikaadrist kujutise aparaadi aluslauale asetsevatele fotopaberile. Kuid suurendusaparaadi objektiiiv võib projitseerida ka aparaadi aluslauale asetatud pildi kujutise aparaadi negatiivraami asetatud filmile. Selleks tuleb pildistatav skeem, tabel vm. asetada suurendusaparaadi aluslauale, teravustada filmilindile langev kujutis, lülitada välja suurendusaparaadi valgusallikas, asetada negatiivraami 5—8 cm pikkune filmilindi tükike ja valgustada pildistatavat eset. Pärast seda tuleb filmilindi tükikene ilmutada ja kinnitada.

Tavaline negatiivfilm on väga valgustundlik, mispärast see suurendusaparaadiga reproduktsoonide valmistamisel tuleb asetada raami, sealt eemaldada ja ilmutada täiesti pimedas. See töö on aga ebamugav ja aegaviitev. Suurendusaparaadiga reproduktsoonide valmistamisel on sobiv kasutada nn. positiivfilmi, mille tundlikkus on 1 GOST-i ühik, ja mida võib töödelda punase valguse käes.

Nüüd kirjeldan konkreetset, kuidas valmistada suurendusaparaadiga reproduktsoone skeemidest, tabelitest, raamatute fotodest jne. Selleks asetatakse suurendusaparaadi aluslauale reprodutseeritav pilt ja negatiivraami mõni hästi terav negatiiv, reguleeritakse sellest saadav kujutis reprodutseeritava skeemi suuruseks ja teravustatakse saadud kujutis. Pärast seda lülitatakse välja suurendusaparaadi valgusallikas, eraldatakse negatiivraamist teravustamiseks kasutatud negatiiv ja asetatakse sinna 5—8 cm pikkune positiivfilmi tükikene. Seejärel valgustatakse reprodutseeritavat pilti läbipaistmatu kupliga laualambiga (vt. joonis 3). Et valgustamine oleks ühtlane, tuleb lampi liigutada, silmas pidades, et valgus ei langeks lambist otse suurendusaparaadi objektiiivi. Pärast valgustamist võetakse positiivfilm suurendusaparaadi negatiivraamist välja ja asetatakse kontrastsesse paberilmutisse (sobib ka kiirilmuti VII-2). Kõiki neid tööoperatsioone võib sooritada punase valgustusega ruumis.

Reprodutseeritava pildi valgustamise aeg tuleb kindlaks määrata katseliselt. See oleneb valgustamiseks kasutatava elektrilambi võimsusest, suurendusaparaadi objektiiivi ava suurusest, objektiiivi ja reprodutseeritava pildi vahelisest kaugusest ja reprodutseeritava skeemi kvaliteedist. Pärast 2—3 eelnevat



Joonis 3.

katset võib reprodutseeritava pildi valgustamise aja juba kaunis täpselt kindlaks määrata. Saab ju negatiivi ilmumist visuaalselt jälgida; väikesi kõrvalekaldumisi õigest valgustusajast (ülevalgustus) võib kompenseerida ilmutamise katkestamisega.

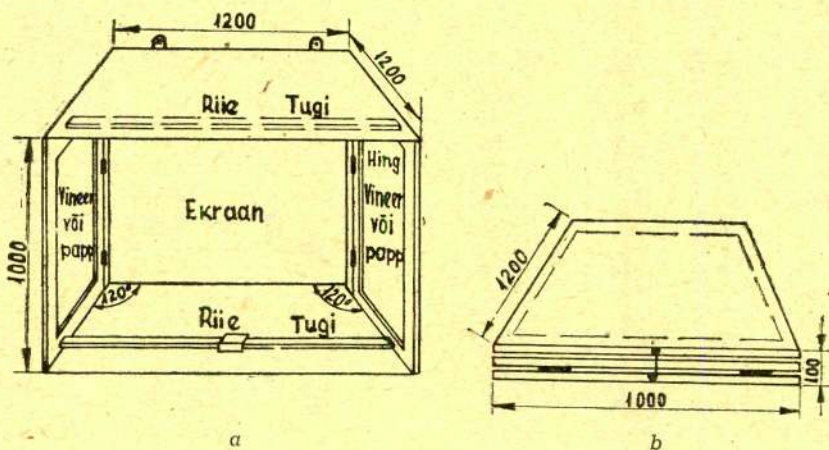
Ilmutamise ajal tuleb negatiivi näpitsatega servast kinni hoida ja aeglaselt ilmutajas liigutada. Kui kujutis on saavutanud küllaldase selguse, võetakse positiivfilm ilmutist välja, loputatakse ja asetatakse kinnitisse. Viimases hoitakse filmi seni, kuni see muutub läbipaistvaks. Pärast kinnitamist loputatakse negatiiv puhtas vees ja kuivatatakse. Kuivatamiseks on otstarbekas negatiivid perforatsiooniavade läbipistetud traaditükikeste abil riputada nõõrile või traadile. Pärast negatiivide täielikku kuivamist võib neid kasutada positiivide saamiseks.

Tootmisõpetuse tundides kasutatavad fotod või fotoreproduktioonid võivad olla kogu klassile demonstreeritavad (13×18; 18×24 või 24×30 cm) või õpilastele individuaalseks kasutamiseks väljajagatavad (9×12 ja 13×18 cm). Kogu klassile demonstreeritavad fotod (reproduktioonid) võib kleepida suuremale heledamale papile või joonestuspaberile. Individuaalseks kasutamiseks määratud fotod on soovitatav kleepida ükshaaval papile ja asetada komplektide kaupa vastavatesse mappidesse. Fotoreproduktioone võib kasutada ka käsitsi joonestatud skeemide ja tabelite asemel.

Suuremaid tabelleid ja skeeme on kerge joonestada seinale asetatud joonestuspaberile epidiaskoobiga projekteeritud kujutise järgi. Selliselt visandatud skeemi või tabelit võib viimistleda valgus.

Kasutades eespool toodud moodsid võib võrdlemisi lühikese ajaga erianete õpetamiseks valmistada mitmesuguseid skeeme, tabelleid, diagramme, pilte töövõtete ja -operatsioonide, masinate detailide ja sõlmede jms. kohta.

Diapositiivide, dia- ja kinofilmide demonstreerimist takistab paljudes koolides ja tehastes pimendatavate ruumide puudumine. Küllaltki edukalt võib aga nimetatud näitlikke õppevahendeid kasutada ka pimendamata ruumides, tarvitades selleks erilist ekraani (vt. joonis 4).



Joonis 4.

Sellist ekraani võib valmistada 25×30 mm ristlõikega kuivadest puuliistudest või kolmest vineertahvlist. Liistudest valmistatakse kolm raami, millest kaks külgmist kaetakse läbipaistmatu papiga (vt. joonis 4a), keskmine raam aga valgeks värvitud vineeriga. Värvimiseks sobib järgmine koostis:

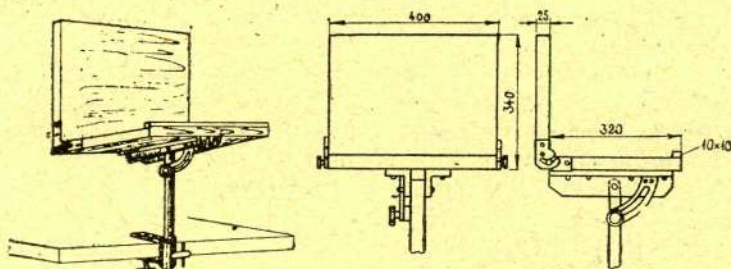
Baariumsulfaat	400 g
(võib valmistada baariumkloriidist ja naatriumsulfaadist)	
toiduzelatiin	35 g

ultramariin (pesusine)	0,7 g
glütseriin	30 g
vesi	kuni 500 g

Värv valmistatakse järgmiselt: pooles koguses 40–50° vees lahustatakse želatiin, seejärel segatakse samasse vette peenendatud baarium. Ultramariin lahustatakse eraldi väheses vees. Pärast seda segatakse lahused ja lisatakse vett, kuni lahus muutub hapukooretaoliseks massiks. Lõpuks lisatakse lahusele glütseriin. Värvilahus kantakse ekraanile laiemal pintsliga, tõmmates ülevalt alla. Värvimist korratakse 3–4 korda, kusjuures iga uus värvimine peab toimuma pärast eelmise värvikihi täielikku kuivamist. Eespool kirjeldatud ekraanivärv on väga vastupidav, ei määrdi kergesti, ei mõrane ega muuda ka oma tooni.

Selleks et ekraanile ei langeks ülalt ega alt valgust, asetatakse kahe äärmise raami vahele must valguskindel riie või kunstnahk. Külgrame hoiavad õiges asendis 15×25 mm ristlõikega puitliistudest valmistatud nihutatavad toed (üks ülal, teine all) Need asetatakse otstega raamidesse lõigatud avadesse.

Filmide või diapositiivide demonstreerimiseks riputatakse ekraan seinale või asetatakse lauale nii, et selle keskmine raam (ekraan) oleks tagumise küljega akende poole. Külgmised raamid pööratakse hingedel ekraani suhtes 120° nurga alla. Kui ekraani ei kasutata, võib selle kokku panna (vt. joonis 4b). Siis on ekraani mõõtmed 1200×1000×100 mm ja seda on mugav kanda ühest kohast teise.



Joonis 5.

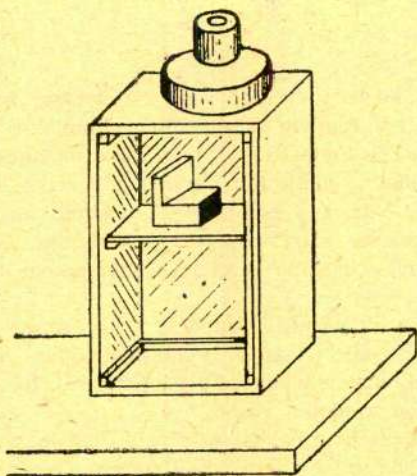
Projekteerimisel valgustatud ruumis on mitmed eelised: õpetaja saab projekteerimise ajal jälgida õpilasi, viimased võivad demonstreeritavast teha oma vihikutesse märkmeid, joonestada skeeme jne. — pimedas klassiruumis ei ole see aga mõeldav. Eespool kirjeldatud ekraani võib muidugi kasutada ka pimedas ruumis.

Tootmisõpetuse tundides demonstreeritakse õpilastele mitmesuguseid masinaosi, toodangunäidiseid jne. Tihti peale asetatakse demonstreeritavad õppevahendid madalale õpetajalauale (suuremas osas õpperuumides puuduvad spetsiaalsed demonstratsioonilauad) ja need ei ole alati kõikidele õpilastele nähtavad. Kooli õppetöökojas on kerge valmistada õppevahendite demonstreerimiseks vastav alus (vt. joonis 5), millele asetatud õppevahendid on kogu klassile hästi näha.

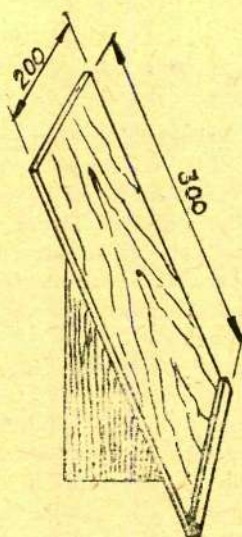
Sellise õppevahendite aluse kõrgust ja kallakut saab hõlpsasti muuta, samuti saab seda pöörata igas suunas.

Kui koolis ei ole võimalik sellist alust valmistada, tuleb tingimata valmistada selle asemel paksemast vineerist risttahukakujuline kast mõõtmetega 300×300×500 mm (vt. joonis 6). Sellisele kastile saab demonstreerimisel asetada õppevahendid ja sellega on mugav klassi viia mitmesuguseid väiksemaid õppevahendeid. Kast tuleks värvida heledama värviga või lakiga.

Selleks, et frontaalsete laboratoorsete tööde ja praktikumide ajal jääks õpilase töölauale võimalikult rohkem ruumi, võib laudadele paigutada vineerist alused (vt. joonis 7),



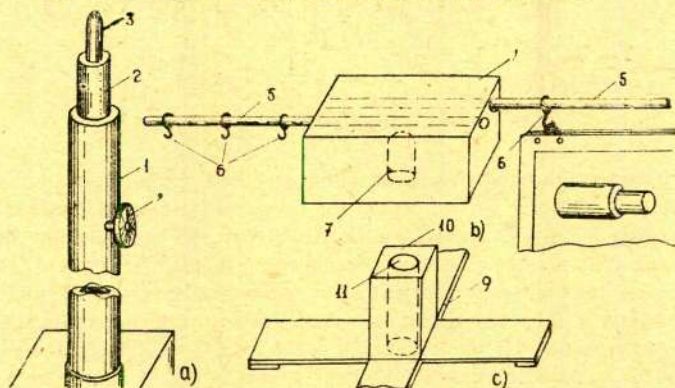
Joonis 6.



Joonis 7.

millele asetatakse tööjuhendid, tehnoloogilised kaardid, skeemid, fotod ja joonised. Eriti sobiv on selline tööjuhendite alus metallitöö erialadel, kus õpilased töös määrduvad kätega võivad töölaual asetseva juhendi kergesti määrada.

Ei ole otstarbekas demonstreeritavaid tabeleid riputada tahvli ülemise serva sisse löödud naelte külge, sest tabelid võtavad osa tahvlist enda alla ja mitme tabeli kasutamise korral peab õpetaja neid tihtipeale tõstma. Lihtne on valmistada lahtivõetav pööratav tabelihoidja metalltorudest või puiduliistudest (vt. joonis 8).



Joonis 8.

Tabelihoidja tugivarras valmistatakse kahest metalltorust. Välimisesse torusse 1 on asetatud sellest väiksema läbimõõduga toru 2, millel on ümmargune terav ots 3. (Sisemiseks toruks sobib hästi duralumiiniumist suusakepp.) Teravikule asetatakse puitklots 4. Klotsisse puuritud või põletatud aukudesse asetatakse puidust või metallist ümmargused vardad 5. (Ka varrasteks sobivad hästi duralumiiniumist suusakepid, millelt on eemaldatud rõngad ja käepidemed.) Nendele horisontaalsetele varrastele asetatakse traadist keeratud, varrastel nihutatavad konksud 6. Klotsi alumisesse tahusse puuritakse tugivarda teraviku 3 jaoks auk 7. Seega saab klotsi koos varrastega teravikul pöörata.

Horisontaalsetele varrastele võib asetada paarikaupa neli erisugust suuremat tabelit. (Kahe ühel pool tugivarrast asetseva tabeli tagumised küljed on kohakuti.) Et tabelite riputamiseks ettenähtud konksud on varrastel nihutatavad, siis saab tabelihoidjale riputada ka mitmesuguseid erineva suurusega tabelleid. Tabelid tuleks kinnitada horisontaalvarraste konksude külge kahest otsast, siis püsiksid nad paremini horisontaalasendis.

Tugivarda kõrgust saab reguleerida. Selleks tuleb sisemist toru tõsta või langetada. Sisemise toru hoiab vajalikus asendis kruvi 8. Et sisemine toru püsiks paremini soovitud kõrgusel, võib sellesse puurida 4—5 cm vahedega lohukesed või augud. Kui kinnitada kruvi 8, läheb tema ots sisemise toru lohku või auku. Sellega tagatakse torude suhteline liikumatus.

Tabelihoidja jalga 9 on kõige lihtsam valmistada näärikuusejala taoliselt, kusjuures ülemisele lauale kinnitatakse 200—300 mm kõrgusega klots 10. Sellesse puuritakse või põletatakse auk 11. Viimasesse läheb tugivarda alumine ots. Kui tabelid on riputatud horisontaalvarrastele, siis asub tabelihoidja raskuspunkt küllaltki kõrgel. Seetõttu tuleb tabelihoidja jalga valmistada võrdlemisi lai. Tabelihoidja jalaks võib kasutada ka metallplaati, millesse lõigatakse tugivarda sissekeeramiseks keermetatud auk.

Kirjeldatud tabelihoidjat on kerge lahti võtta (horisontaalvardad võetakse klotsist välja, klots eraldatakse tugivardast, viimane aga jalast) ja ühest ruumist teise viia. Tabelihoidja mõõtmised olenevad suurel määral sellest, millist materjali selle valmistamiseks kasutatakse, mistõttu käesolevas neid antud ei ole.

Tootmisõpetuse tundides saab näitlike õppevahenditena kasutada ka mitmesuguseid omavalmistatud stende, makette, mudeleid ja kollektioone. Mitmesuguste näitlike õppevahendite oskuslik kombineeritud kasutamine tootmisõpetuse tundides tõstab kahtlemata tunni efektiivsust ja seetõttu peaksid kõik tootmisõpetuse õpetajad senisest rohkem tähelepanu pöörama eriaine näitlikustamisele.

Muusikaliste teadmiste ja oskuste õpetamine 1.—2. klassis

V. TOOMI,

N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkooli muusikaõpetaja

Muusikaline kasvatus esimestes klassides on väga suure tähtsusega, sest eriti neil aastatel peame äratama lastes huvi ja armastust laulu ning muusika vastu.

Meie ülesanne on arendada laste lauluoskust, õpetada nad laulma vabalt, julgelt ja forsseerimata. Peale selle peame neile andma ka algelisi muusikalisi teadmisi peamiselt rütmitunde ja meloodiataju arendamiseks.

Muusikalisi teadmisi ja oskusi, s.t. algteadmisi muusikateooriast, peab andma väga tihedas seoses laululise materjaliga, s. o. laulu õpetamisega. Väär oleks, kui me hakkasime lastega selles eas teoretiseerima. Sõna «muusikateooria» ei kuulu üldse algklasside õpilaste muusikaliste mõistete terminoloogiasse. Oskusi muusikaliste teadmiste valdkonnast tuleb neile anda poolmängeldes, nii et see neid köidaks, neis huvi ärataks ja neile vaheldust pakuks. Ühtlasi peaksid 1.—2. klassis omandatud algteadmised olema eeltööks teadlikule muusikateooria õppimisele, mis algab 3. klassist.

1.—2. klassis olen kasutanud E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusikapedagoogika kateedri õppejõu Riho Pätsi poolt väljatöötatud muusikaõpetuse metoodikat, mis on ilmunud ajakirjas «Nõukogude Kool» nr. 11, 1956. a.

Meie töö peaks olema kahesuunaline: 1) rütmitunde arendamine ja süvendamine ning 2) meloodiataju arendamine.

Tundub, et rütm on lastele varem tajutav ja rütmitunne on suuremal protsendil nende hulgas arenenud; õige meloodia omandamisega aga on paljudel raskusi. 1. klassi astujate hulgas on tavaliselt suur protsent neid lapsi, kes pole lauluvõimelised, vaid on n. n. «jorutajad». Muidugi ei tarvitse me seepärast klammerduda rütmiküsimuste külge, vaid alustame samal ajal ka kohe tööd meloodiataju arendamiseks.

Vaatleksime siis eraldi probleeme rütmitunde arendamise alalt, s. o.:

- 1) rõhuliste ja rõhuta helide tunemaõppimine muusikas;
- 2) laulude ja muusikapalade taktimõõdu määramine ning viipamine;
- 3) mitmesuguste rütmide koputamine ja plaksutamine.

Meloodiataju arendamiseks oleks vaja käsitleda:

- 1) madalaid ja kõrgeid helisid (mõdal- ja kõrgregistrit ja nende võrdlemist);
- 2) meloodia liikumist üles ja alla;
- 3) mitmesuguseid viisikäike (samm, seisak, hüpe).

Ka laulude tempo küsimus on tähtis. Selle tutvustamiseks käsitleksime:

- 1) kiiret ja aeglast liikumist muusikas;
- 2) pikima ja lühima heli probleemi jne.

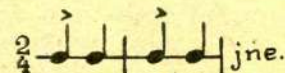
Tutvustame veel lapsi laulude ja muusikapalade dünaamikaga; anname neile mõisted *luuletaja* ja *helilooja* ning selgitame rahvalaulude tekkimist.

2. klassis II poolaastal käsitleme ka $\frac{3}{4}$; 1- ja 2-löögilisi helisid ja vastavate nootide kirjutamist.

Rõhuliste helide tutvustamiseks valime kas mõne erksa rütmiga laulu 2-löögilises taktis, näit. «Poisid, ritta», «Laste marss», «Laulge, poisid» jne. või mõne klaveripala, näit. «Vanaaegne marss» (III laulik), «Marupolka» (IV laulik) jne. Valitud laulu või muusikapala esitame lastele nii, et takti rõhulised osad oleksid tugevasti rõhutatud. Eelnevalt tuleb lasta õpilastel võrrelda helide tugevust esitatavas laulus või muusikapalas. Pärast sellist laulu või muusikapala esitamist arutleme lastega ühiselt ja leiame, et ühed helid on tugevasti lauldud või mängitud, teised aga vaiksemalt. Järgneb õpetajapoolne selgitus, et valjult, tugevalt mängitud või lauldud helisid nimetame rõhulisteks helideks ja teisi rõhuta helideks. Edasi võiksime kinnistamiseks lasta õpilastel korrata, missuguseid nimetatakse rõhulisteks, missuguseid rõhuta helideks.

Nüüd esitame veel kord laulu või muusikapala ning laseme hoolega kuulata ja jälgida rõhulisi helisid, et kõik õpilased neid tajusid. Seejärel plaksutavad lapsed ainult rõhulistel helidel. Peame jälgima, et kõik teeksid seda üheaegselt. Ühtlustame ka käte asendi, sobivaim on teha kätega püstplaks. Kui klassis on veel õpilasi, kes ei taju rõhulist heli, siis laseme veel kord vaid kuulata ja hiljem uuesti plaksutada.

Rõhuliste helide vahele jäävad aga rõhuta helid. Soovitav on klaveripala mängi-

misel saate osas kasutada akorde 1-löögiliste rütmidega, s. o.  jne.

Nüüd plaksutame rõhulistel helidel tugevalt ja rõhuta helidel nõrgalt ($\frac{2}{4}$ | — ◡ | | — ◡ | jne.). Järgmise toiminguna loeme koos plaksutamiseга rõhulistel helidel «1», rõhuta helidel «2», s. t. $\frac{2}{4}$ — ◡ | — ◡ | — ◡ | jne. Edasi tutvustame väga lapsepärases

sõnastuses takti mõistet: väikesed osakesed, kus me saame lugeda 1—2, 1—2 on taktid. Taktid algavad alati rõhulise heliga. Nii töötame järjekindlalt, kuni kõik omandavad mõisted «rõhuline» ja «rõhuta» heli ning kõikide rütmitunne on vajalikult arenenud. Plaksutamise asemel võib ka koputada või marssida, kusjuures tuleb nõuda täpsust ja ühtlust, muusikaga koos alustamist ja lõpetamist. Üheskoos alustamiseks tuleb õpetajal õpilasi täpselt juhendada. Marssimise puhul peame selgitama, et rõhulisel helil alustame

alati vasaku jalaga. Räägime ka muusika tähtsusest marssimisel, sidudes seda oktoobri- laste ja pioneeride üritustega, tähtpäevaliste demonstratsioonidega. Marssida võib laulu või klaveri saatel kohal või ka edasi liikudes. Nõuame seejuures täpsust ja ühtlust, sirget rühti, vasaku jalaga alustamist jne.

Kui selline eeltöö on tehtud ning rõhuliste ja rõhuta helide mõiste küllaldaselt selge, võib minna edasi juba taktimõõdu määramise ja viipamise juurde. Taktimõõtu on 1.—2. klassis kõige parem määrata marssimisel. Lapsed tunnetavad sel puhul kogu keha vastavat takti ja taktimõõdu leidmine on kergem.

Anname õpilastele ülesande — lugeda, mitu sammu on võimalik astuda ühest rõhulisest helist teiseni. Algul ei taipa seda kõik, sest nad ei oska eraldada küllalt hästi rõhulisi helisid. Laseme õpilastel veel kord plaksutada rõhulistel helidel. Erinevate vastuste korral kontrollime kooris lugemise teel, ning siis ei teki enam erinevaid vastuseid.

Kui taktimõõt on määratud, võime asuda õppima 2-löögilise takti viipamist. Lapsed on näinud koori juhatamist; selgitame neile selle tähtsust ning nimetame neid «väikes- teks koorijuhtideks». Viipamise õpetamisel ühtlustame asendi ja kätehoiu. Viibata võib püsti seistes või sirgelt istudes, toetamata küünarnukke lauale jne. Kätehoiu ühtlustami- seks võib hoida sõrmeotsad koos. Tundub, et nii on pilt meeldivam, kui vabalt välja- sirutatud sõrmedega. Õpetaja näitab ette 2-löögilise takti viipamist, selgitab, et ülalt alla tulev löök on rõhuline. Võime teha ka vastava joonise tahvlile. Õpetaja ettenäita- mise järgi alustataksegi ühiselt viipamise õppimist. Soovitatav on valida mõni hästi kätteõpitud laul ja lauluga koos viibata. Tuleb jälgida õpilase tööd ning valida «koo- rijuhi» kohale õpilane, kes eeskujulikult viipab. Õpetaja ise peab liikuma laste hulgas ning parandama õpilaste viipamistehnikat. Iga uue salmi puhul võib kasutada erinevat «dirigenti». Edaspidi, kui lapsed oskavad juba kindlamini taktimõõtu määrata ja takti viibata, võib seda teha ka klaveripalade juures, mida esitame muusika kuulamiseks, näit. läti rahvaviis «6 väikest trummarit» (III laulik), «Kaera-Jaan», «Vanaaegne marss» jne. Selline võte pakub vaheldust ja meeldib lastele.

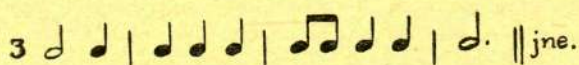
Kui 2-löögilise takti tajumine, taktimõõdu määramine ja takti viipamine on küllalt selged, siis toimime samuti 3-löögilise taktimõõduga, näit. laulude «Igaühel oma pill», «Lapsed, tupp», «Sügisel» jne. juures.

Sellist tööd võib teha iga uue laulu õpetamise eel, 1.—2. klassis 2- ja 3-löögilises taktimõõdus laulude puhul. 4-löögiline takt tuleb käsitlemisele 3. klassis.

Rütmitunde süvendamiseks võiksime veel koputada ja plaksutada mitmesuguseid rütme. Seda teeksime õpetaja ettenäitamisel 2- ja 3-löögilises taktis järgmiselt: õpetaja plaksutab ette mõne rütmi, näit.



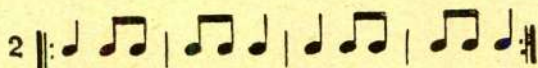
või



Õpetaja ettenäitamisele järgneb vahetult õpilaste plaksutamine. Õpilastel on käed juba plaksutamisasendis ja õpetaja käeviipe peale algavad nad sama rütmi plaksutamist. Õpi- lasi ei tohi häirida vahemärkustega, sest vastasel korral unub rütm. Samalaadselt võib koputada rütme kas kergelt rusikas käega, sõrmeotstega või pliiatsiga.

Sellist tööd võib kasutada ka rütmilisteks kaasmängudeks laulude või muusikapalade

käsitlemisel. Näiteks eesti tantsuviisi «Kaera-Jaan» kuulamisel võib B-osas plaksutada kaasmänguna järgmiselt:



«Vanaaegne marss», «6 väikest trummarit» (vt. III laulik).

Rütmitunde süvendamiseks võime plaksutada või koputada laulule kaasa laulurütm. Võime aga ka erinevas rütmis kaasmänge kasutada õpitud laulude laulmisel. Töö mitmekesistamiseks saame kasutada võimaluse korral plaksutamise ja koputamise asemel rütmipille nagu: tamburiinid, kastanjetid, trianglid jne.

Tempo selgitamisel lähtume kiirest ja aeglasest liikumisest muusikas. Selleks valime kaks erineva tempoga laulu või muusikapala ning laseme õpilastel nende tempot võrrelda, näit. kiire liikumisega «Poisid, ritta» või «Ketramas» ja aeglase liikumisega läti rahvaviisi «Hällilaul». Klaveripaladest sobiksid: Rebikovi «Karu» (aeglase liikumisega) ja «Marupolka» (kiire liikumisega) jne. Edasi võime lasta juba uue laulu õpetamise eel analüüsida laulu tempot.

Võrdleme laulude motiivides või fraasides helide pikkust. Laulame fraasi ette ja laseme leida pikima heli — «Piiri, pääri, pääskuene, kaasike» (silbil -ke), «Nüüd on kätte jõudnud mai» (sõnal «mai») jne.

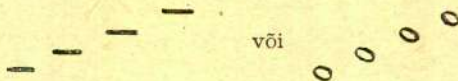
Kuuldud helide arvu leidmine motiivist õpetab mõistma laulu rütmi. Esitame küsimuse: «Mitu heli kuuleme motiivis?» ja laulame soovitud motiivi ette, näit. «Lapsed, tupp» (4 heli), «Veere, värten, vurinaga» (8 heli) jne.

Meloodiaaju arendamiseks, raskemate viisikäikude, õpetamiseks ning laste musikaalsuse arendamiseks on vajalik tutvustada helide kõrgust ja mitmesuguseid viisi liikumisi.

Esmajoonel selgitame õpilastele helide kõrgust. Selleks võib laulda mõne tuttava laulu ette enne kõrgemas ja siis madalamas registris. Muusikapaladest valida kaks sobivat näidet, nagu Rebikovi «Karu» — madalregistris ja Kreegi «Käoke» (III laulik) — kõrgregistris. Ühises arutelus lastega leiame, et ühed laulud ja muusikapalad on kirjutatud heledakõlalistena, kõrgetena, st. kõrgetes helides, teised jällegi madalates toonides, lapsepäraselt «jämedate» helidega. Kõrg- ja madalregistri mõiste süvendamiseks ja kinnistamiseks võime esitada Saint-Saënsi «Loomade karnevalist» kõrghelides «Linumaja» ja madalas registris «Elevandid». Võiksime veel tuua näiteid mitmesugustest kõladest, häälsustest looduses ja mees- ning naishälte erinevusest.

Järgnevalt laseme õpilastel leida, millisele silbile või sõnale langeb fraasis või lauses kõrgeim, samuti madalaim heli. Laulame vajaliku näite ja laseme leida kõrgeima heli, näit. «Mu koduke on tilluke» (silpidel Mu ja ko-), «Meil metsas sirgus kuuseke» («metsas»), «Meie Toomal laulukoor» («Toomal») jne. Madalaima heli leidmiseks — «Veere, värten, vurinaga, ketra, vokk, nüüd kiiruga» («kiiruga») jne. Selguse mõttes võime ise näidata käega vastavat liikumist ja lasta õpilastelgi seda teha.

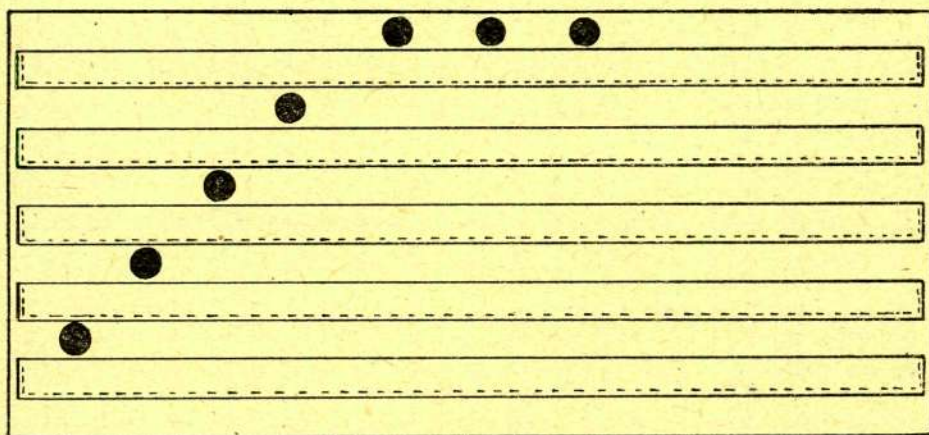
Järgnevalt käsitleksime meloodia liikumist üles ja alla. Selleks valime mõne sobiva laulu alguse, laulame selle ette ja juhime käega viisi liikumist; kasutame selgitavat lapsepäraselt joonist tahvilil või selgitame viisi liikumist kriipsukeste või sõõrikeste joonistamise abil. Näiteks meloodia liigub üles — «Rong see sõitis...»



«Üks mehikene eiutseb männikus», «Lapsed, tupp», «Vanaema, helde, lahke» jne. Meloodia liigub alla — «Kevade tulnud orus, mäel», «Raa-rii-raa», «Mu koduke on til-luke» jne.

Viisi liikumise selgitamist hõlbustab liikuva aabitsa eeskujul valmistatud tabel (koos-tanud Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi töötaja V. Relvik), millele on peale õmmeldud paksemast paberist või riidest tabelipikkused ribad ja mil-ledge vahele võime asetada vastavalt viisi liikumisele värvilisest papist sõõre ja lapse-päraseid kujundeid, lähtudes laulu sisust, näit. laulu «Tiiu, talutütrekene» juures joonis-tatud nukupäid, «Laulge, poisid» juurde sobiks aga kujundid laulvast poisist jne. Sõõridele või kujundeile jätta alla samast materjalist «jalg».

Aluse suurus võiks olla ca 30×70 cm, sellele peale õmmelda ca 2—3 cm laiused ribad 2—3 cm laiuste vahedega.



Tabelil on toodud näitena laulu «Rongisõit» algus, kusjuures värviliste sõõridega on näidatud viisi liikumist üles ja viisi seisakut.

Kui õpilastel on selge, et meloodia võib liikuda üles või alla, siis selgitame, et liikumine võib toimuda väikeste sammudena, hüpetena või ühekõrgustel helidel. Jällegi läh-tume vastavaist lauludest ning teeme lastele küsimuse selgeks näitamise, tahvlijoonise ja eespool mainitud tabeli abil.

Näiteks: viis liigub väikeste sammudega, nagu astuks trepist üles või alla järgmiste laulude algustes: «Äiu, tudu, karupoega», «Pääsuke mu akna kohal», «Raa-rii-raa» jne. Sellist viisikäiku nimetataksegi viisisammuks.

Kui aga meloodia, lapsepäraselt väljendudes, «seisaks nagu ühe koha peal», s. t. meloo-diakäik toimub ühekõrgusel helil, siis nimetatakse seda viisi seisakuks, näiteks järg-miste laulude algused: «Sokukene», «Meistrimehed», «Laulge, poisid», «Teele, tee-le kurekesed» jne. Näitlikustamisel kasutame eespool kirjeldatud võtteid.

Meloodias võivad aga esineda ka hüpped, näiteks Krassevi laulus «Orav» — «Orav üles, alla, hüppab kuusepuul» sõnal «alla» on viisihüpe alla. Ka lauludes «Juba, linnu-kesed», «Kaval, karu, mesikäpp», «Taevas paistab päike» on hüppeline viisi liikumine. Kasutame eespool mainitud näitlikustamise võtteid.

Kui õpilastele selliselt, seoses õpitava lauluga, on tutvustatud vajalikke meloodia lii-kumisi, käike, siis esitame kinnistamiseks õpitud lauludest fraase ja laseme neis leida soovitud viisi liikumisi.

Kõike seda võime kasutada meloodia õpetamisel, raskemate meloodiakäikude oman-damisel, nende õpilaste arendamisel, kes ei oska veel laulda. Näiteks laulus «Kodu»:

«Vaikne kena kohakene, kõige kallim surmani» sõnas «surmani» silbil *-ni* armastavad õpilased sageli laulda 1 heli. Kui aga laseme neil öelda, mitu heli nad kuulevad silbil *-ni* ja milline viisikäik esineb sellel silbil (viisihüpe), siis on võimalik kergesti omandada õige meloodia käik.

Väikestele lastele pole omane väga jõuline dünaamika, sest nende tundeelu pole veel küllaldaselt arenenud. Nad mõistavad aga hästi, et laulu ilmekas, nn. «ilus» ettekanne vajab kõlajõu vaheldust. Dünaamilisuse selgitamise juures lähtume laulu sisust, niisiis lüürilise, õrna sisuga laule peame laulma vaiksemalt, maheda tooniga, reipaid, hoogsaid laule seevastu jõulisemalt, mitte aga karjudes, s. t. forsseerides. Ei või kasutada liiga tugevat laulmise maneerit, see tingib forsseeriva tooni. Samuti peavad lapsed teadma, et piano-vaikselt laulmine pole sosistamine, vaid vaikne, helisev laulmine. Võime näitena esitada õpitava laulu ühetooniliselt, ilmetult ja seejärel sama laulu sisule vastava dünaamikaga.

Dünaamika, s.-t. vaikse ja valju muusika paremaks mõistmiseks võib kasutada järgmist töövõtet. Õpetaja mängib mõne klaveripala suurte dünaamiliste vaheldustega (näit. eesti rahvaviisi «Oige ja vasemba»). Õpilased seisavad püsti, käed külgedel rippseisus. Kui muusika on vaikne, siis on laste käed langetatud, kui aga muusika muutub valjemaks, tõusevad käed, *cresc.* juures tõstetakse käed (*ff* on käed sirutatult üleval), *dim.* aga langetatakse (*pp* — käed külgedel rippseisus). Selline töövõte mõjub ühtlasi lastele rahustavalt ning pakub meeldivat vaheldust.

Ka mõisteid: *luuletaja*, *helilooja* ja *rahvalaul* tutvustame esimeses klassis. Tavaliselt on ju meie repertuaaris rahvalaulud, mis on lastele lähedasemad ja omasemad. Väga lapsepärases stiilis seletame neile, et rahvalaul on tekkinud ammu, siis kui laste vanavanemadki veel ei elanud. Tol ajal ei tuntud noodikirja; laulud tekkisid töö ja tegevuse juures. Seepärast ongi meil peolaulud, nagu: «Laulge, poisid», «Hiir hüppas», ja töölaulud «Töömäng» jne. Üks agaraim laulja, andekaim kaaslaste hulgast laulis ühe rea ette, teised aga kordasid sama. Pärast lauldi seda juba teises talus, külas jne. Alles hiljem kirjutati rahvalaulud üles ja meie leiame neid juba oma laulikuist. Oma rahvalaule armastame kõik väga, sest need on ju meie esivanemate loodud. Ka teiste Nõukogude Liidu rahvaste laulude õppimisel tutvustame lühidalt rahvalaulude tekkelugu, kasvatades sellega armastust oma suure kodumaa ja selle paljurahvuselise pere vastu.

Mõistete *luuletaja* ja *helilooja* selgitamisel arutleme: laulu olemasoluks on vaja sõnu ja meloodiat ehk viisi. Laulu sõnade looja on luuletaja, viisi loojat nimetatakse heliloojaks. Nimetame ka tähtsamaid heliloojaid ja laseme lastel neid nimetada, kusjuures peame silmas põhimõtet lähemalt-kaugemale. Pole üleliigne ka mainida, et luuletaja nimi kirjutatakse laulu pealkirja alla, helilooja nimi aga paremale noodijoonestiku kohale.

2. klassi teoreetilises osas vajavad veel tutvustamist $\frac{1}{2}$ -, 1- ja 2-löögilised helid ja vastavad noodid, samuti taktid ja taktijooned. Programmi nõudeiks on $\frac{1}{2}$ -, 1- ja 2-löögiliste helide eristamine kuulmise järgi ja vastavate nootide kirjutamine. Lähtume õpitavast. Esitame õpilastele laulust «Ratsasõit» näiteks fraasi — «Üks, kaks, kolm, lendab tuhk ja tolm», viibates 2-löögilist takti, küsime: «Kui pikka heli te kuulete sõnal «üks», edasi «kaks» ja «kolm».» Õpilased leiavad esimese sõna puhul kohe, et kuuleme ühelöögilist heli. Sõna «kaks» juures aga kuuldakse instinktiivselt 2-löögilist heli. Seletame seda lähemalt, viibates väga selgesti takti, kuni kõigile on arusaadav, et ka sõnal «kaks» on 1-löögiline heli jne. Siis õpime 1-löögilise heli märkimist vastava noodiga tahvlil. Laseme mitmel õpilasel korrata seda kirjutada tahvlile, analüüsime ja arvustame kaasõpilastega nende tööd.

Poolelöögiliste paari tutvustamiseks võiksime valida laulu «Ketramas» alguse. Esitame küsimuse: «Mitu heli te kuulete ühel löögil?», vastus — kaks heli. Lastele on arusaadavam, kui seletame seda piltlikult õuna abil — terve õun oleks võrdne 1 löögiga, kui poolitame, siis saame 2 poolt, analoogiliselt 2 poolelöögilist heli. Neid nimetatakse poole-

löögiliste paariks. Järgnevalt õpime poolelöögiliste paari kirjutama, rõhutame seejuures eriti «lipukese» korralikku kirjutamist.

Kahelöögilise heli puhul võime lähtuda H. Kõrvitsa laulust «Sügisel» («Viimseid lehti puudelt riisub»). Küsime: kui pikka heli kuulevad lapsed silbil «viim-»? jne., analüüsime nii terve muusikalise fraasi. Õpime 2-löögilise noodi kirjutamist.

Pole üleliigne noodiosade — noodipea, -varre, -lipukese tutvustamine. Kõneleme nootide rütmisilpidest: *tam, ta-ra, taa*. Seletame, et need on saadud iseloomulikust trummi-põrinast ning demonstreerime seda võimaluse korral väikesel trummil või tamburiinil.

Tahvilil võime analüüsida lihtsama õpitava laulu rütmi. Seletame takti mõistet, taktojoonte kirjutamist ning märgime ühiselt üles laulus esinevat rütmi taktidena.

Selline töö on lastele väga huvitav, muudab tunni elavamaks ja mitmekesisemaks ning on aluseks 3. klassis algava muusikateooria õppimisele.

Need oleksidki tähtsamad teoreetilised probleemid, mida tuleks käsitleda 1.—2. klassis. Muidugi pole need meetoodilised võtted ainukesed, kuid neid kasutades olea saavutanud häid tulemusi.

Igaüks meie seast püüab töötada paremini, leida uusi huvitavaid töövõtteid, mis pakuksid rahuldust nii õpilastele kui ka õpetajale endale. Tähtsaim on aga see, et esimeste klasside õpetaja töötaks erilise hoole ja huviga, et ta armastaks oma tööd.



Ühe kooli õpilasbrigaadi töökogemusi*

M. IVANOV,

Grigoripoliski 2. keskkooli direktor

Kuus aastat tagasi loodi kolhoosi «Rossija» parteiorganisatsiooni aktiivsel toetusel õpilaste tootmisbrigaad. Selles brigaadis õpivad lapsed kasvatama maisi, aed- ja puuvilja ning viinamarju; samuti hooldama parte, kanu, sigu, vasikaid ja lehma. Brigaadil on töös edu. Nii on õpilasbrigaadis viie aasta kestel kasvatatud keskmine maisisaak olnud kõrgem kui kolhoosis.

Õpilasbrigaadi liikmed võtavad osa tööst põllumajanduses. Nad lähevad koolist ellu energiliste tööd armastavate noortena, kes tunnevad hästi põllumajandusliku tootmise põhialuseid ning omandavad kiiresti keeruka tehnika käsitsemise vilumused.

Grigoripoliski 2. keskkooli ligi 200 lõpetajat, endise õpilasbrigaadi liiget, läksid tööle kolhoosi «Rossija». Nad töötavad hästi ja asjatundlikult ning õpivad edukalt kaugõppe teel meie maa mitmetes õppeasutustes. Hiljuti tulid oma kolhoosi tagasi esimesed õpilasbrigaadi liikmed, kes on lõpetanud kõrgema õppeasutuse. Viktor Dragunov lõpetas Timirjazevi-nimelise Akadeemia ja töötab nüüd zootehnika abina kolhoosi tõukarja aretamisel. Üht vanemat õpilasbrigaadi liiget Liida Maltsevat peetakse juba mitu aastat kolhoosi parimaks zootehnikuks. Esinedes kolhoosi eesrindlaste ja õpilaste kohtumisel, ütles Liida Maltseva: «1960. aastal saime farmis igalt lehmalt 2600 liitrit piima, kuid 1961. aastal võtsime juba suurema kohustuse — saada igalt lehmalt 2800 liitrit piima ja alandada veelgi selle omahinda.» «Ärge kartke mingisugust tööd, sõbrad!» pöördus ta 11. klassi lõpetajate poole. «Minge pärast kooli lõpetamist tööle kolhoosi ja alles siis, teinud läbi töökooli, kõrgemasse õppeasutusse.»

Ka mullune 11. klass, kokku 31 inimest, läks tööle: 22 kolhoosi, 2 tööstusse, 7 aga õpivad Moskva ülikoolis. Olgugi et nad on alles noored kolhoosnikud, tuntakse neid ka väljaspool oma kolhoosi. Kõik nad kavatsevad kaugõppe teel edasi õppida.

Algul arvasid mõned, et töö õpilasbrigaadis takistab õppimist. Kuid möödunud aastate tähelepanekud on selle arvamuse kummutanud. 1954. aastal, kui koolis veel polnud õpilasbrigaadi, ei jõudnud õppimises edasi ligi $\frac{1}{4}$ õpilastest, 1955. a. $\frac{1}{10}$, 1960. a. aga oli teiseks aastaks klassikursust kordama jäetuid ainult 1,5 protsenti. Kooli ja õpilasbrigaadi elu on tihedalt seotud kolhoosi eluga. Õpilasbrigaad ja kool on saanud kolhoosi-kaadri sepikojaks.

Töö otstarbekal korraldamisel ja pedagoogiliste ülesannete õigel lahendamisel ei teki vastuolusid. Õppe- ja tööprotsessis ei omanda õpilased mitte üksnes vajalikke praktilisi oskusi, vaid nad õpivad ka majandamist, seda, kuidas tõsta tootlikkust, alandada omahinda, mehhaniseerida raskeid tööprotsesse jne. Õpilasbrigaad andis 1960. aastal 586 425 rubla eest toodangut; 1958. a. kasvatas brigaad maisisorti «Sterling» ja varustas selle seemnega neli Moskva oblasti rajooni. Kuue aastaga on brigaad kasvatanud 85 tuhat parti. Maisi on selle aja jooksul kasvatatud 800 hektaril.

* Ajakirjast «Народное образование» nr. 9, 1961.

Struktuur ja organisatsioon

Brigaadi liikmeteks võetakse õpilasi alates 8. klassist. Õpilane, kes soovib astuda brigaadi, valmistub selleks hoolikalt. Ta peab kõigis õppeainetes edasi jõudma, olema distsiplineeritud ja aktiivselt osa võtma ühiskondlikult kasulikust ning klassivälisest tööst. Komsomolikomitee või pioneerirühma nõukogu annab talle soovitusi ja brigaadi koosolekul võetakse õpilane (lahtisel hääletusel) brigaadi liikmeks. Vastuvõtt brigaadi on tõeliseks pidupäevaks ja selleks valmistub kogu koolipere. Brigaadi liikmeks vastuvõetu saab komsomoli lähetuskirja ja kolhoosniku tööraamatu, mille annavad neile üle komsomoli rajoonikomitee sekretär ja kolhoosi esimees. 9. klassis, kus algab tootmisõpetus, on kõik õpilased juba brigaadi liikmed.

Brigaadi aluseks on 15-liikmeline lüli, mis komplekteeritakse klasside ja tootmisprofiili järgi. Brigaadi juhivad nõukogu eesotsas brigadiriga, kes valitakse kõigi brigaadi liikmete poolt parimate õpilaste seast. Suurt osa etendab brigaadi töös komsomoliorganisatsioon, kes töötab suve läbi. Brigaadi nõukogusse kuuluvad ka kasvataja, brigadir, komsomoliorganisatsiooni sekretär ja lülivanemad. Brigaadi nõukogu ja komsomolikomitee juhivad ja organiseerivad tööd, selle arvestust, võistlusi, kultuurilist tegevust jne. Brigaadi nõukogu koos komsomolikomiteega korraldab kaks korda kuus istungeid, kus arutatakse töö organiseerimist ja distsipliini, tehakse kokkuvõtteid, otsustatakse, kellele anda rändvimpel, arvestatakse kohustuste täitmist, otsustatakse ühiskondlike fondide jaotamist ja kasutamist, kuulatakse ettekandeid lülivanemate tööst jne. Brigaadi nõukogu töötab täieliku omavalitsuse printsiibil. Kõik brigaadi ellu puutuvad küsimused lahendavad õpilased iseseisvalt.

Pedagoogiline juhtimine

Õppe-, kasvatus- ja tootmistöö juhtijateks ning organiseerijateks brigaadis on kooli direktor ja õppealajuhataja, kes vastutavad brigaadi töö eest. Kooli õppenõukogu valib õpetajatest 2—3 kasvatajat, kes on tootmis-, kasvatus- ja

kultuuritöö organisatoriteks.

Katsetustööd organiseerivad brigaadides kaks õpetajat-bioloogi. Üks neist töötab suve esimesel poolel, teine hiljem, siis kui esimene läheb puhkusele. Kasvatajad on brigaadile kinnistatud mitmeks aastaks, sest see võimaldab neil töösse süveneda ning tulemusi saavutada. Kasvatajad annavad oma tööst aru õppenõukogus, samuti võtavad nad osa teaduslik-praktilistest konverentsidest.

Töö organiseerimine ja arvestamine

Õpilasbrigaadile annab tootmisülesande kolhoos. Seejärel koostavad agronoomid koos brigadiri, lülivanemate, brigaadi liikmete ja kasvatajatega tehnoloogilised kaardid, millele on märgitud tööliigid, kulud, agromenetlused jm.

See plaan, samuti ka iga lüli ülesanded, arutatakse läbi ja kinnitatakse brigaadi koosolekul. Igas lülis koostatakse agrobioloogilised passid ja kohustused, mille põhjal brigaadid võtavad endale kohustusi. Töid ja kulusid arvestab õpilasest arvestaja. Teatud kindlal maa-alal täidab lüli kogu töödekompleksi: sõnniku vedamisest kuni saagi koristamiseni, samuti teeb ka katseid. Põllule on üles pandud tabel, millel leiame kasvatatava kultuuri ja sordi nime, lüli kohustused ja lülivanema nime. Iga päev teatavad brigadir ja agronoom rivistus igale lülile tema järgmise päeva tööülesande. Tööpäeva lõpul annab lülivanem arvestajale andmed töötasu arvestamiseks.

Õpilaste töötasu

Üldkoosolekul valitakse brigaadi nõukogule aru andev ühiskondlik nõukogu, mille koosseisu kuuluvad brigadir, kasvataja, 2—3 brigaadi liiget ja lastevanemate komitee esindaja. See nõukogu on vastutav ühiskondlike fondide loomise ja kasutamise eest.

Õpilaste töötasust läheb 30% ühiskondlikku fondi. Brigaadi koosoleku ja brigaadi nõukogu otsuse põhjal ostab ühiskondlik nõukogu selle fondi summadest spordiinven-

tari, määrab summad ekskursioonide korraldamiseks ja abi vajavate õpilaste toetamiseks. 70% töötasust saab endale iga õpilane. 8. klassi õpilaste töötasu antakse nende vanemate kätte, 9.—11. klasside õpilased aga saavad raha ise kätte. Keskmise töötasu on neil, kui toiduraha maha arvata, 10—15 rubla.

Toiduaineid müüb kolhoos õpilastele omahinnaga. Toitlustamiseks kasutatakse ka ühiskondlikke fonde (päevas kolm korda toitlustamine maksab 10 kopikat). Toit on hea kvaliteediga, tarvitatakse palju aed- ja puuvilja.

Kolhoos tegi suuri kulutusi õpilastele normaalse elutingimuste loomiseks. Stepsis ehitati laager: viis ilusat maja 90-le inimesele, söökla, köök, saun, duširuum ja spordiväljak. Siia istutati ilupuid, -põõsaid ja lilli. Töö tegid õpilased ise. Nüüd elavad ja töötavad nad selles laagris viis päeva nädalas. Laagris nad puhkavad, spordivad ja õpivad. Laupäeva ja pühapäeva veedavad brigaadi liikmed kodus; soovijaile aga organiseeritakse ekskursioone ja turismimatku.

Pärast tootmispraktika lõppu jääb enamik õpilastest töötama brigaadi. Seetõttu organiseerime seal kasulikke üritusi. Õpilased saavad 1—1,5 kuud puhkust. Kaks nädalat on nad brigaadi puhkekodus, mis asub kaunis metsas Kubani jõe kaldal. Siin töötab koolist kaks kasvatajat, kellele töötasu maksab kolhoos. Umbes kaks nädalat kulub kaugemateks ekskursioonideks ja turismimatkadeks, ülejäänud aja aga veedavad õpilased kodus. Nii on õpilased kooli vaateväljas kogu suve kestel.

Tootmisõpetus õpilasbrigaadide baasil

Meie arvates on õpilasbrigaad tootmisõpetuse edasise arengu kõige täiuslikumaks vormiks. Koos kolhoosiga otsustas kool brigaadile tutvustada ja soovitada kõike uut ja eesrindlikku.

Tootmisõpetuse õige organiseerimise eesmärgil kinnistas kolhoos brigaadile 175 hektarit põldu. See võimaldab meil koguda vajaduse järgi orgaanilisi väetisi, parandada pinnase struktuuri ning laialdasemalt kasutada tehnikat. Peale selle on meile Kubani jõe käärus eraldatud hektarine maatükk juurvilja kasvatamiseks. Siin teeme ka teaduslikke katseid.

Kool valmistab ette: 1) mehhanisaatoreid-põlluharijaid, 2) mehhanisaatoreid-karjakasvatajaid ja 3) viinamarjakasvatajaid-aednikke. Õpilasbrigaadile andis kolhoos kasutada uusimat tehnikat: traktor C-80, kolm traktorit DT-54, kolm «Belorussi», kolm kombaini ja vajalikku põllumajanduse haakeinventari. Väli-laagris on jooksva remondi töökoda. Peale selle võivad noored alati pöörduda abi saamiseks kolhoosi töökodade poole, kus nad teevad läbi praktika traktorite ja kombainide remondi alal.

Kolhoos kinnistas õpilasbrigaadi juurde agronoomi, mehaaniku ja kolm instruktorit-traktoristi. Nüüd ei oota õpilased, millal saabub nende järjekord istuda traktorirooli taha, vaid kõik võtavad üheaegselt osa tootmispraktikast. Kevadel künnavad nad maad, valmistavad külvimasinad ette suviheina ja maisi külviks, hiljem külvavad nad kultuurid põldudele. Suvel koristavad noored mehhanisaatorid teravilja, sügisel aga maisi- ja peedisaaagi. Sel viisil tutvuvad meie õpilased kogu tööde kompleksiga, mitmesuguste masinatega.

Tootmistööks määratud 54 päeva jaotatakse järgmiselt: sügisel kaks nädalat — maisi- ja peedikoristamine ning külv; talvel üks nädal — sõnnikuvedu; kevadel kaks nädalat — maaharimine, külv; suvel neli nädalat — külvide hooldamine ja viljakoristamine.

Karjakasvatajad viibivad õppetöö ajal viie nädala vältel farmides praktikal, suvel aga töötavad seal neli nädalat. Sel ajal käivad kolhoosi lüpsjad kordamööda puhkusel ja neid asendavad õpilased. Lehmade piimaand seetõttu ei vähene. Meie karjakasvatajad õpivad ka sea-, küüliku- ja linnukasvatust. Käesoleval aastal otsustasid nad üles kasvatada 300 siga, 1000 kodulindu ja 500 küülikut.

Tulevased aednikud ja viinamarjakasvatajad saavad eluks ettevalmistuse kolhoosi 1500-hektarises aias ja viinamarjaistanduses, samuti õpilasbrigaadi katseistanduses. Õpilaste käsutuses on esmaklassiline tehnika.

Õpilaste erialase ettevalmistuse ja kutsealade määramisel lähtume me kolhoosi vajadustest.

Katsetamisest ja planeerimisest

Brigaad saab igal aastal kolhoosilt ja katsejaamadelt ülesanded. Möödunud aastal olid meil sidemed 30 katsejaamaga, kust saime seemneid ja tööülesandeid. Muuhulgas kasvasime me ultraviolettkiirtega kiiritatud suveviljade seemneid. Aedvilja- ja põllukultuuridega teeme me sordikatsetusi.

Õpilasbrigaad võib sujuvalt töötada ainult siis, kui tema töö on hästi planeeritud. Et õppeprotsessi mitte lahti kiskuda tootmisprotsessist, koostame me tootmistöö, katsetuste ning õppe- ja kasvatustöö plaanid läbimõeldult. Nende koostamisest võtavad osa nii õpetajad kui ka õpilased, samuti kolhoosi agronoom, mehaanik ja zootehnik.

Peamine tootmisplaani koostamisel on töö allutamine õppeplaanidele selliselt, et iga õpetaja, sõltumata tema erialast, võiks edukalt juhtida õpilasbrigaadi. Kolhoosi eriteadlaste abiga õpivad õpetajad tundma õpilaste töö iseloomu ja selle iseärasusi. Tootmistöö plaanis on fikseeritud õppekavades ettenähtud praktilised tööd. Näiteks: orgaaniliste ja mineraalväetiste liigid, nende vahekord väetamisel; mis on majandusrežiim; saaduste omahinna alandamine; arvepidamine jne.

Brigaadi õppe- ja kasvatustöö plaani koostamisele aitavad kaasa kõik õpetajad, olles eelnevalt tutvunud sellega, millised praktilised tööd on programmis ette nähtud. Õpetajate ettepanekud plaani kohta arutatakse läbi ainekomisjonides, kus määratakse ka lõplikult kindlaks õppeülesanded ainete kaupa. Siis koostab õpetaja plaani, mis arutatakse läbi koos kolhoosi juhatuse liikmetega kooli õppenõukogu koosolekul.

Me püüame siduda, vastavat õppekursust lõhkumata, õppematerjali tööga brigaadis. Nii anname me õpilastele ülesandeid, mille lahendamine nõuab tunnis saadud teadmiste rakendamist. Sel teel omandavad õpilased tähtsaid praktilisi oskusi. Tulemusi arutatakse bioloogia-, matemaatika-, keemia-, füüsika- ja teiste ainete tundides.

Oleme veendunud, et õpilasbrigaad on õpetuse ja töökasvatuse tähtsaks lüliks.

Eesti rahvakooli õpetajate ajaloolane ettevalmistus

K. KOTSAR,

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri dissertant

XIX sajandil ja XX sajandi alguses valmistati eesti rahvakoolidele õpetajaid ette õpetajate seminarides, ministeeriumi- ja linnakoolide juures töötavatel pedagoogilistel kursustel, naisgümnaasiumide pedagoogilistes klassides ning õpetajate kutseksamite kaudu. Kõikides nendes õppeasutustes said tulevased õpetajad ka ajaloolase ettevalmistuse. Rahvakooliõpetajate kvalifikatsiooni tõstmise vormiks olid enne 1885—87. a. koolireformi koolmeistrite konverentsid, pärast aga õpetajate suvekursused.

Kuni 1885—87. a. koolireformini toimus rahvakooliõpetajate ettevalmistamine peamiselt Balti rüütelkonna poolt ülalpeetavates seminarides. Neid oli XIX sajandi kolmanda veerandi lõpus Eesti alal 6: Tartu Õpetajate Seminar (asutatud 1828. a.), Valga rüütelkondlik kõstrite ja kihelkonnakooli õpetajate seminar (asutatud 1850. a.), Tartu Eesti vallakooliõpetajate seminar¹ (asutatud 1873. a.), Kuuda seminar (asutatud 1854. a.), Kaarma seminar (asutatud 1871. a.) ja Paslepa seminar (asutatud 1873. a.).

Kõrvuti seminaridega toimus õpetajate ettevalmistamine (eriti vallakoolide jaoks) ka kihelkonnakoolides. Nii täitis Liivimaa Eesti osas seminari ülesandeid juba alates 1822. a. Laiuse kihelkonnakool oma «ülema klassiga», Eestimaa kubermangus aga Ataste (loodud 1836. a.) ja Jädivere (loodud 1837. a.) seminar, mis aga pärast Kuuda seminari asutamist 1854. a. peatselt sellega liideti. Et nende koolide kasvandikele peale kihelkonnakooli ainet (mille hulka kuni XIX saj. 50-ndate aastate lõpuni ajalugu ei kuulunud) ka ajalugu oleks õpetatud, selle kohta on viiteid ainult Laiuse kihelkonnakoolist. (J. Köpp, Laiuse kihelkonna ajalugu, Tartu 1937, lk. 558.)

Kihelkonnakoolides hakati ajaloolast ettevalmistust andma tõenäoliselt alles seoses J. G. Schwartzi ajalooõpiku ilmumisega 1858. a. «Eesti Postimehe» andmetel tulid tol ajal enamasti kõik meie külakoolmeistrid kihelkonnakoolidest («Eesti Postimees» nr. 35, 1870, 2. sept.).

Lootes rahvakooliõpetajate kaudu kõige paremini eestlasi ja lätlasi germaniseerida, taotlesid Balti valitsevad klassid seminaristide kultuurilist lähendamist sakslastele, kasvatades nendes samaaegselt vaenu vene rahva ja vene kultuuri vastu. Väga tugev germaniseerimise tendents oli seminaride õppe- ja kasvatustöö iseloomulikuks jooneks.²

Nende eesmärkide teenistuses oli ka üldajaloo kursus, mille kaudu Saksamaal hariduse saanud sakslastest õpetajad mõjutasid seminariste ideoloogiliselt balti aadlile soovitud suunas.

Põguski tutvumine gümnaasiumides ja ka õpetajate seminarides käibel olnud õpikuga annab veenva kujutluse ajalookursuse tendentsidest.

Saksa autorite ja Saksamaa koolides kasutatud õpikute³ kaudu allutati ajaloo õpetamine meie õpetajate seminarides täielikult saksa XIX saj. historiograafia kontseptsioo-

¹ Tunti direktori nime järgi laialdaselt ka Hollmanni seminari nime all.

² Eesti NSV RAKA, f. 384, n. 1, s.-ü. 1210.

³ RAKA Leningradis, f. 734, nr. 3, s.-ü. 7, lk. 595—604.

nide mõjule. Saksa XIX saj. historiograafias väljapaistvat osa etendanud Leopold Ranke (1795—1886) rajatud reaktsooniline kodanlik-junkurlik «objektiivne koolkond» tunnustas «jumala vahetut vahelesegamist» ajaloo käiku, eitas ajaloo progressi ideed ning ülistas militaristliku Preisi riigi agressiivset poliitikat. Enamik saksa ajaloolasi muutusid ajaloo võltsijateks, kes propageerisid šovinistlikke ideid ning püüdsid õigustada Saksamaa preisistamise reaktsoonilist ja agressiivset kurssi. Õpikud olid kirjutatud samas vaimus. Seades ajalookäsitluses esikohale Saksamaa, sisaldasid nad Venemaa ja vene rahva kohta pahasoovlikke väljendusi ning kujutasid mitmesuguseid poliitiliselt tähtsaid sündmusi tendentslikus ja võõras valguses.⁴

Üldajaloo õpetamisel kasvatati seminaristides armastust saksa kultuuri vastu ning sisendati neisse mõtet, et Baltikum on osa Saksamaast. Saksamaa ajalugu õpiti kui isamaa ajalugu, vene ajalugu aga õpetati, valitsuse korduvatest korraldustest hoolimata, ainult üldajaloo osana.

Kursus koosnes mitmesuguste maade, aegade ja rahvaste valitsejate ja väljapaistvate isikute biograafiatest. See rida avati Martin Lutheriga kui «ajaloo tsentrumi, alguse ja lõpuga». Tema järel tulid Sokrates, Ivan Zlatoust, Nebukadnetsar jt. Venemaa valitsejatest nimetati ainult Peeter I, Katariina II, Aleksander I ja Nikolai I.

Järgnesid mitmesuguste vürstide ja balti-saksa tegelaste nimed. Lõpuks kirjeldati Baltikumi «õnnelikku» elu kuni 1845. aastani; kohaliku elanikkonna «jõukust», «materiaselt hästi kindlustatud elu» ja rahvahariduse arengut. Pärast 1845. a. märgiti konspektiivselt: «Nikolai I. Pimeduse aeg. Vene meeletus ja religioosne hullumine.⁵ Kes julges meeletuse vastu välja astuda, saadeti Siberisse. Koolid suleti.»⁶

Suurt tähelepanu osutati õpetajate seminarides religioonile. Ajalugu õpetati koos kirikulooga, kusjuures õpetaja pidi näitama, kuidas «jumal juhtis inimkonda äraseletamatutele teedele ja valmistas ette oma igavesele riigile ja kuidas ta seda teeb pidevalt ka praegusel ajal».⁷

Õppe- ja kasvatustöö reaktsooniline iseloom seminarides avaldas loomulikult teatavat negatiivset mõju paljudele tulevastele õpetajatele, see avaldus selgesti nende töös rahvakoolis. Paljud nendest olid saksa keele ja kultuuri suured austajad, suhtusid truualamilikult kirikusse ning balti-saksa aadlisse.

Kuid põhiosa seminari lõpetanud õpetajatest jäi truuks oma rahvale, võttis kõige agaramalt osa eesti rahvusliku liikumise kodanlik-demokraatliku suuna tegevusest ja taotles sõprust vene rahvaga.

Need koolmeistrid (nagu selle kohta meie memuaarkirjanduses ja muudes allikates on rohkesti andmeid) sisendasid eesti maalastele usku rahva jõusse, võitlustahet baltisaksa mõisnike ja pastorite vastu, kasutades selleks ajaloolist materjali emakeele ja ajaloo tundides. Seminaride endiste kasvandike hulka kuulusid paljud meie toleaeegsed rahvusliku liikumise tegelased eesotsas C. R. Jakobsoni, J. Kunderi, P. ja A. Petersoni, J. Adamsoni ja teistega.

Tugeva rahvusliku vastupanu tõttu ei andnud balti-saksa aadli üritus germaniseerida kohalikku elanikkonda soovitud tulemusi.

Rahvakoolide üleviimine Vene haridusministeeriumi süsteemi ja kontrolli alla 1886. a. likvideeris järsult balti-saksa aadli monopoli koolide juhtimise ja kontrollimise alal. Olles veendunud, et talurahva germaniseerimine ja tema ideeline mõjutamine pedagogiliste õppeasutuste kaudu annab nüüd veelgi vähem tulemusi, sulges rüütelkond tema

⁴ Конфиденциально. Отчёт члена совета министра народного просвещения, тайного советника Могилянского, об осмотре осенью 1865 года учебных заведений Дерптского учебного округа, lk. 76.

⁵ Selle all mõisteti eestlaste ja lätlaste siirdumist vene õigeusk.

⁶ Eesti NSV RAKA, f. 384, n. 1, s.-ü. 1210.

⁷ H. Lange, Das erste Dorpatsche Lehrer-Seminar... lk. 16. Vrđl. ka Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928, Tartu 1929, lk. 14.

poolt ülalpeetavad seminarid (välja arvatud Kaarma seminar) üksteise järel aastail 1887—1890.⁸ 1899. a. suleti ka kroonu ülalpidamisel olnud saksa õppekeelega Tartu I Õpetajate Seminar.

Uhtlasi algas eesti rahvakoolide õpetajate ajaloolase ettevalmistuse osas uus etapp.

Vene õigeusu abi- ja kihelkonnakoolide loomine ja nende pidev kasv Eesti aladeil (alates 1845. a.) tingis peatselt vajaduse nende koolide õpetajate järele. 1870. a. loodigi Riias vene õppekeelega Baltimaade seminar. Õpilasteks võeti eeskätt eestlasi ja lätlasi. 1878. a. loodud Tartu II Õpetajate Seminari ülesandeks oli Balti kubermangude põhjiosa varustamine vene keelt oskavate õpetajatega. 1912. a. avati õpetajate seminar ka Rakveres. Nendeski seminarides peeti eriti tähtsaks ajaloo ja geograafia õpetamist, kusjuures peaarõhk asetati Vene ajaloo tundmaõppimisele. Uhtlasi esitati andmeid Baltimaade ajaloost ning mõningaid mõisteid üldajaloost.⁹

Ajaloo õpetamine seminarides omandas nüüd järgmised põhjooned:¹⁰

1. Poliitilis-kasvatustliku põhiülesandena tõsteti esikohale ustavuse süvendamine troonile ja kirikule.

2. Ajalookursuse sisu piirdus poliitika ajaloo, seejuures peamiselt riigivalitsejate ajaloo; kultuuriküsimustel oli keskmistes klassides tähtsusetu koht.

3. Üldajaloo kursuses oli esikoht vana maailma ajalool.

4. Ajalookursus kujunes põhiliselt lihtsaks jutustuseks mineviku sündmustest ilma mineviku teadusliku seletamiseta ja ajaloo protsessi läbimõeldud periodiseerimiseta.

5. Ajalookursuse tõlgitsemisel, mida harva tehti, oli idealistlik iseloom. Majanduse arenemist ei käsitletud üldse.

Ajaloo õpetamine seminarides oli reglementeeritud haridusministri poolt 4. juulil 1875. a. kinnitatud instruksiooniga.¹¹

Ajalookursuse mahu kindlaksmääramisel oli lähtutud seminari astujate eelteadmistest 2-klassilise maakooli ulatuses. Ajaloo õpetamise ülesandeks oli tutvustada seminariste võimalikult põhjalikult isamaa ajaloo, kasvatades sel viisil õpilastes isamaa-armastust ja truudust troonile.

Et anda seminaristidele «arukas ja õige» (s. o. monarhistlik) arusaamine kõikide rahvaste, eriti aga vene rahva poliitilistest ja sotsiaalsetest vahekordadest, siis oli seminari ajalooõpetajate ülesandeks suurima ettevaatusega suhtuda materjali valikusse ja jätta kõrvale kõik see, mis ei olnud kooskõlas üldise patriootilise ja moraalse suunaga.

Instruktsioon juhtis õpetajate tähelepanu vajadusele kasutada ajaloo õpetamisel elavat ja huvitavat jutustust, suunata õpilasi lugema ajaloolast kirjandust, anda seminaristidele jõukohane, võimalust mööda teaduslik ajalookäsitlus ning pöörata suurt tähelepanu õpilaste iseseisva töö harjumuste kasvatamisele.

Tähelepanu väärrib ka fakt, et instruksioon ei rõhutanud religioosse kasvatuse vajadust ajaloo õpetamisel.¹² Kuigi hilisemad juhendid tõid vähemaid muutusi ka ajaloo õpetamisse seminarides, säilis ametlik instruksioon muutumatuna kuni 1917. aastani.

Nagu ülalõeldust nähtub, oli ajaloo õpetamine venekeelsetes seminarides vaba selistest puudustest, mis oleksid eesti tulevast rahvakooliõpetajat eemaldanud vene rahvast ja vene kultuurist.¹³ Mitmed õpetajad nagu J. Lindenberg Baltimaade seminarist,

⁸ Циркуляры по Рижскому учебному округу 1887, lk. 379—380.

⁹ Eesti NSV RAKA, f. 384, n. 1, s.-ü. 1408, l. 6 ja 7.

¹⁰ N. Andrejevskaja ja V. Bernadski, Ajaloo õpetamise metoodika seitsmeklassilises koolis, Tallinn, 1949, lk. 16.

¹¹ Eesti NSV RAKA, f. 384, n. 1, s.-ü. 1116.

¹² Vrdl. H. Lange, Das erste Dorpatsche Lehrer-Seminar... lk. 16.

¹³ Vene õppekeelega seminaride suhteliselt progressiivset ja demokraatlikku vaimu võrreldes rüütelkonna poolt ülalpeetavate seminaridega ning ajalooõpetuse kui ideoloogilise relva tähtsust tunnetasid hästi balti-saksa ringkonnad ja pastorid, mille kohta järgmine iseloomulik näide: Õpetaja Gustav Ollik palus Ridala pastor Leopold Hörschmannilt senise töö kohta tõendit, et asuda edasi õppima Tartu vene seminari. Hörschel-

I. Satalov Tartu Seminaris,¹⁴ eriti aga V. Bernadski Rakvere Seminaris on suutnud ainet käsitleda emotsionaalselt ja suure sügavusega, äratades õpilastes määratu suurt huvi vene ajaloo¹⁵ ja ka kodukoha ajaloo uurimise vastu.¹⁶

Kuid õpetamine kannatas nüüd teist laadi puuduste all, nagu seda oli abstraktsus, küllaldase konkreetse sisu puudumine. Kesised näitlikustamisvahendid ei võimaldanud luua õpilastes konkreetseid ajaloolisi kujutlusi, puudusid võimalused (vahel ka tahtmine) ekskursioonide korraldamiseks ajaloolistesse kohtadesse.¹⁷

Seminarides oli ajaloo õpetamisel lubatud ja ainiuvõimalik vaid üks suund: kasvatada tulevase õpetajaid tsaarivalitsuse poliitika reaktsioonilis-imperialistliku suuna õigustamise vaimus. Konservatiivsemad õpetajad nõudsid suurvene šovinistidena ja veendunud monarhistidena vene suurvürstide ja isevalitsejate elulugude täpset teadmist, koormasid õpilasi väikeste vürstide omavaheliste tüliepisoodide tuupimisega, aastaarvude ja üksikute ajalooliste tegelaste teenete loetlemisega.

Rahvaste klassivõitluse avaldustele osutati kas vähe tähelepanu või neid käsitleti hukkamõistetavas valguses.¹⁸

XIX ajandi 80-ndate aastate lõpul viidi Riia õpperingkonna kõikides koolides õpetöö järk-järgult üle vene keelele, välja arvatud vallakoolide kaks esimest klassi. Seniste õpetajate ümberkvalifitseerimiseks ja ka uute õpetajate ettevalmistamiseks organiseeriti laialdaselt suvekursusi, kus tutvuti muude ainete kõrval ka Vene ajaloo ja selle õpetamise metoodikaga emakeele ja vene keele tundides. Ettevalmistus ei olnud kõikidel kursustel ühtlane. Kui mõnedel kursustel käsitleti Vene ajalugu lloovaiski keskkursuse õpiku järgi, siis teisel tutvustati kursante linnakooli ajalookaartide ja piltide koguga, selgitati nende kasutamise viise, samuti lugemikus olevate palade käsitlemist, õpiti tunnikonspekte koostama, ajaloo tunde andma ja neid analüüsima. Õpetajate suvekursusi korraldati kõige rohkem aastail 1895—1896.

Uksnes 1896. a. võttis Riia õpperingkonna suvekursustest osa 351 kuulajat (281 vastu 1895. a.), kellest 60 olid saanud hariduse aadliseminarides, 88 linnakoolides, 18 luteri usu kihelkonnakoolides, 2 kreis- ja reaalkoolides, 16 erakoolides.¹⁹ Kursused olid õpetajatele kasulikud, sest need andsid teadmisi vene ajaloost ja geograafiast, mida õpetajad väga nõrgalt tundsid, ja mõjusid soodsalt nende ainete õpetusviisidele. Järgnevatel aastatel kursuste arv vähenes ja neid korraldati märksa harvemini, kuigi juba täiuslikuma programmi alusel.

Aadliseminaride sulgemise järel Baltimaadel avati 1895. a. mõnede 2-klassiliste ministeeriumikoolide ja hiljem ka linnakoolide juures aastase kursusega²⁰ pedagoogilised klassid. Nende klasside õpetajad said õiguse õpetada vallakoolis (algkoolis). Kahe nädalatuunniga õpiti nendes klassides vene ajalugu ning mõningal määral üldajaloost kesk- ja uusaega.²¹ Poole aasta jooksul käsitleti ühe nädalatuunniga ajaloo metoodikatki.²² Kursused aitasid leevendada puudust õpetajate järele.

mann ütles: «Ah, Teie tahate astuda vene seminari! Tõendi ma Teile annan, aga seda sammu ma heaks ei kiida: rehkendamist võib õpetada üksipuha kes, aga see ei ole mitte ükskõik, kes õpetab ajalugu. Vaadake, et Teie valeteele ei satu!» (Gustav Ollik, Võnnu vallakool 1879—1887. a., Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Urimise Instituudi kogu, toimik 137, lk. 35.)

¹⁴ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928, Tartu 1929, lk. 105.

¹⁵ А. Пинт, Основные этапы истории педагогического образования в Эстонии в XIX—XX веках.

¹⁶ РАКА Leningradis, f. 733, n. 183, s.-ü. 135, l. 191.

¹⁷ Sealsamas, l. 193.

¹⁸ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928, Tartu 1929, lk. 129.

¹⁹ Циркуляры по Рижскому Учебному Округу, 1898.

²⁰ 1912. a. muudeti need kursused kaheaastasteks. (Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928, Tartu 1929, lk. 8).

²¹ Eesti NSV РАКА, f. 1170, n. 1., s.-ü. 37, l. 31.

²² Sealsamas, l. 15.

Parima ajaloolase ettevalmistuse said õpetajad, kes lõpetasid kaheksa (pedagoogilise) klassiga naisgümnaasiumi. Nende üldhariduslik tase oli tunduvalt kõrgem kui õpetajate seminaride lõpetanuil, kuigi pedagoogiline ettevalmistus (eriti praktiline) polnud nii tugev. Naisgümnaasiumide pedagoogilise klassi lõpetanuist oli kaunis suur protsent tegev linnades mitmesuguste koolide juures²³, samuti eesti haridusseltside erakoolide õpetajatena.

Vastava hariduse saanud isikute kõrval kasutati Tartu, hiljem Riia õpperingkonnas õpetajatena ka ilma erilise pedagoogilise ettevalmistuseta isikuid, keda koolivalitsus enne ametisse seadmist üldteadmistes eksamineeris. 1854. a. Tartu õpperingkonna kuratori poolt kinnitatud eeskirjade alusel eksamineeriti linna avalike algkoolide õpetaja kutse saamiseks eksamile lubatuid peale muude ainete ka üld- ja Vene ajaloos. Naisisikult nõuti vähem, neid ei eksamineeritud ajalooksi. Maa-alkkooli õpetaja kutse taotlejaid eksamineeris vastava kihelkonna koolivalitsus pastori näol ja andis välja koolmeistritunnistuse õigusega õpetada luteri usu maakoolides. Alles 1890. a. kehtestati Balti kubermängudes erilised kutseeksamite eeskirjad, mille järgi rahvakooliõpetaja kutse taotlejateilt nõuti muude ainete kõrval eksamit üldajaloos D. Ilovaiski noorema astme õpiku ja vene ajaloos sama autori vanema astme õpiku ulatuses.²⁴

Kutseeksamite teel õpetajakutse omandanud isikud seisid oma haridustaseme poolest palju madalamal seminaril lõpetanud isikutest.²⁵

Kuni ajalugu iseseisva õppeainena rahvakooli õppeplaanis²⁶ puudus, õpetati seminarides ajalugu kui üldhariduslikku ja tulevase õpetajaid ideoloogiliselt mõjutavat ainet vaid abiainena pühakirja ja kirikuloo õpetamiseks vajalikus ulatuses.²⁷

Hiljem, kui ajalugu võeti õppeainena 2-klassilise maakooli õppeplaani, nõuti tulevastelt õpetajatelt ajalookursuse sügavamalt tundmist; samuti hakati neile õpetama ka ajaloo meetodikat.

Kuigi vallakoolides ajalugu õppeainena ei õpetatud, ei peetud siiski õigeaks vallakoolide õpilasi ajaloolasest haridusest hoopis ilma jätta. Et piiblitõlgu olevat osalt ka ajalugu ta ajaloo raamatuid nii palju ja laialt, kui see soovitati piiblitõlgu materjali täiendada lugemisraamatus olevate «ajalooliste tükkidega ilma loost, kiriku loost ja isamaa ajaloo».²⁸

Ajaloolist materjali soovitati õpilastele anda kolmes kontsentris, kusjuures kontsentrid pidid olema «selle järele nii ära seatud, et iga järeltulev ring eelminejat kordab ja laiendab».

Suurt tähelepanu pöörati õpetaja ettevalmistusele ajalootunniks ja õpetaja jutustusele: «Iga loo piab koolmeister lastele rääkimiseks tublisti ette valmistama. Selleks tarvitagu ta ajaloo raamatuid nii palju ja laialt, kui see iganes võimalik on.»

Saatematerjaliks soovitati ajaloolisi «laule» (näiteks: Hektor ja Andromache, Andreas Hofer, Haud Busento jões jm.).

Ühtlasi hoiatati seminariste, et nad koolmeistrina «ühe raamatu külge end jutustamiseks» ei seoks, vaid vabalt jutustaksid. Õpetaja jutustuselt nõuti: see olgu elav, vaba, voolav, näitlik, äratav, mõjuv, õpetlik.

Nimed ja aastaarvud soovitati «iseäranis kindlaste kätte õpetada» ja seinatahvlile kirjutada, «nii et need ühtlasi kavaks on, mille järel laps jutustamise käiku küll suudab meele pidada». Peeti otstarbekaks kava kaustikusse kirjutamist laste poolt, mis võiks asendada ajalooõpikut.

²³ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928, Tartu 1929, lk. 9.

²⁴ Eesti NSV RAKA, f. 384, n. 1, s.-ü. 1139 ja 1213.

²⁵ RAKA Leningradis, f. 733, n. 179, s.-ü. 242.

²⁶ Sealsamas, n. 58, s.-ü. 86383, lk. 86—87.

²⁷ Ajalugu võeti õppeainena kihelkonnakooli õppeplaani 1874. a.

²⁸ Kaarma vallakooli õpetajate seminari õpilase Carl Joseph Palgi üleskirjutused meetodikast ja muust, 1894.

«Jutustamine sündigu järgukaupa, mitte kõik lugu korruga, vaid enne üksjagu. See jagu saagu tubliste läbi võetud, ära küsitud ja seletatud, nii et lapse oma otsuse andmine saab äratatud ja iga laps vabalt võib järele jutustada.»²⁹

Ministeeriumi- ja linnakoolide juures olevate pedagoogiliste klasside esimese aasta esimesel poolaastal võeti ajaloo meetodiline kursus läbi ühe nädalatunniga järgmise programmi kohaselt:³⁰

Ajaloo mõiste. Ajalugu kui teadus, kui õppeaine. Ajalooteaduse suhtumine ajaloosse kui õppeainesse. Isamaa ajaloo õppimise tähtsus. Isamaa ajaloo propedeutiline kursus. Ajaloo õpetamise meetodid koolis. Ajaloo koolikursuse sisu. Näitetund kodumaa ajaloo kursusest. Korraldamine. Kronoloogia ja tema koht ajalookursuses. Konspektid ja kaart. Näitlikud õppevahendid.³¹ Ajalooalased loengud ja ekskursioonid.

Õpikuna oli kasutusel K. Ivanovi meetoodikaõpik.³² Mõnel määral käsitleti ajaloo õpetamise meetodikat ka õpetajate suvekursustel.

Käsitlus rahvakooliõpetajate ajalooalasest ettevalmistusest näitab:

1) Rahvakooliõpetajaid ettevalmistavates asutustes õpetati ajalugu esmajoones tulevaste õpetajate kasvatamise ja ideelise mõjutamise eesmärgil, neid õppeasutusi ülalpidavate ja kontrollivate institutsioonide klassihuvides.

2) Tulevaste õpetajate (välja arvatud naisgümnaasiumide pedagoogiliste klasside lõpetajad) ajalooalane teaduslik ettevalmistus oli puudulik; madal oli ka nende ajaloo õpetamise meetoodika tase.

3) Parema ülddidaktilise ja pedagoogilise ettevalmistuse said õpetajate seminaride kasvandikud.

4) Koolmeistri õpetamisvõtteid kujundasid tegelikus töös tegurid: a) ametlike õppeplaanidega antud meetodilised juhendid; b) mälestused sellest, kuidas õpetati omal ajal teda ennast; c) vestlused kogenumate kaasõpetajatega; d) järk-järgult kogunevad isiklikud kogemused; e) mõningal määral (õppeasutuses või kursustel meetoodika alalt omandatu meenutamise kõrval) ka üldpedagoogilise ja ajaloo meetoodikaalase kirjanduse lugemine.

²⁹ Kaarma vallakooli õpetajate seminari õpilase Carl Joseph Palgi üleskirjutused meetoodikast ja muust, 1894.

³⁰ Eesti NSV RAKA, f. 1170, n. 1, s.-ü. 37, l. 15.

³¹ Muidugi sai näitlikkudest õppevahenditest sageli ainult rääkida. Nii ei olnud 1898.—99. õppeaastal Jõhvi 2-klassilisel ministeeriumikoolil (mille juures oli ka pedagoogikaklass) enesel ainsatki ajalooalast ega ajaloolist kaarti. (Eesti NSV RAKA, f. 93, n. 1, s.-ü. 77, l. 35).

³² К. И в а н о в, Очерки по методике истории.

SISUKORD

Juhtkiri. Mööda leninlikku teed	241	A. Sõrmus. Praktilise kõne arendamine vene keele õpetamisel 5.—6. klassides	284
UURIMUSI JA ULDISTUSI			
J. Rebane. Miks on vajalik dialektiline loogika?	246	L. Vahtra. Võõrkeel algklassides	294
H. Reinop. Noorte kutsevaliku suunamine on tähtis pedagoogiline probleem	255	A. Köverjalg. Tootmisõpetuse tundide näitlikustamisest	297
E. Koemets. Kuidas kontrollida õpetööd koolis?	260	V. Toomi. Muusikaliste teadmiste ja oskuste õpetamine 1.—2. klassis	303
H. Palamets. Uhiskondlik-ajalooliste põhimõistete kujundamisest 4. klassis	269	MEILT JA MUJALT	
B. Rea. Geograafia õpetamise ülesandeid seoses NLKP programmiga	275	M. Ivanov. Ühe kooli õpilasbrigaadi töökogemusi	310
TÖÖKOGEMUSI			
H. Kreis. Klassijuhataja kasvatustöö tööliskoorte keskkoolis	280	K. Kotsar. Eesti rahvakooli õpetajate ajaloolane ettevalmistus	314

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints (toimetaja asetäitja), O. 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 7. III 1962. Trükkimisele antud 27. III 1962. Trükiarv 3860. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,69. MB-01595. Tellimise nr. 783. 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.

243. lehekülje parempoolsel veerul tuleb 3. loigu (ühtl) 2. lause algus lugeda järgmiselt: «Viimase nelja aasta jooksul suurenes natsionaalse tulu kasvu alusel...»

TÄHELEPANU MUUSIKAÕPETAJAD!

Teid huvitavast noodikirjandusest on noodikauplustes:

Hind rbl.

RAHVASTE LAULE KOOLIKOORIDELE—31

Kogumik sisaldab koorilaule, mis tulevad esitamisele koolinoorte laulupeol 1962. aasta suvel;

A. Velmet — Pioneeride matkalaul

E. Arro — Lökkeõhtu jt.

Üldse sisaldab kogumik 35 laste-, poiste- ja segakoorilaulu nii meie kui ka teiste rahvaste kooriloomingust.

RAHVASTE LAULE SEGAKOORIDELE —59

RAHVASTE LAULE MEESKOORIDELE —66

Vajalikke juhendeid annab teile muusikaõpetajate käsiraamat — «TÖÖST MUUSIKARINGIDES». —52

Külastage noodikauplust!