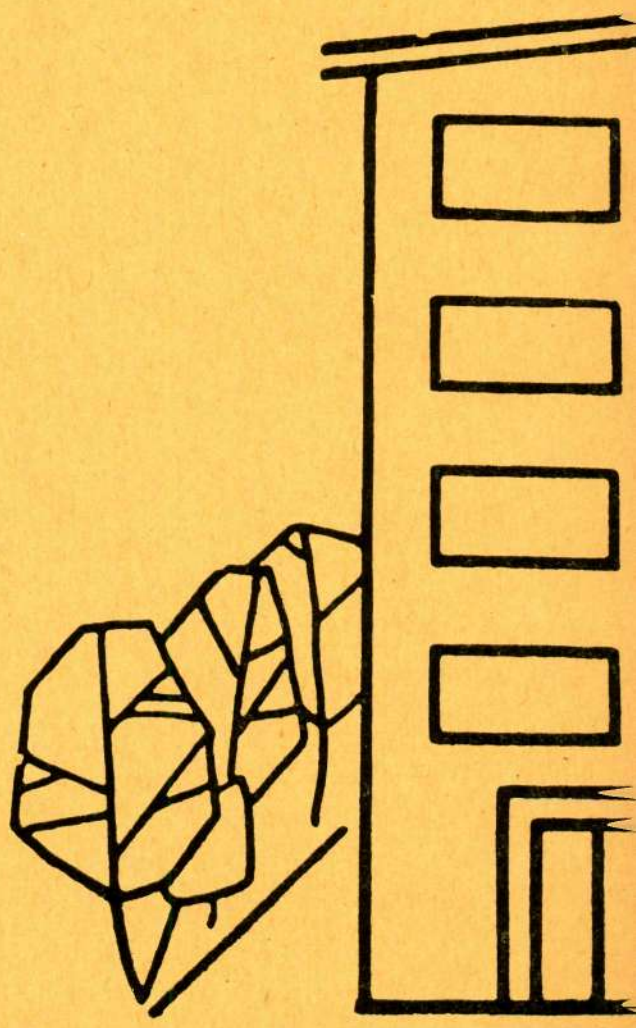


22.05.69

Nõukogude KOOL

5
1969



Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXVI AASTAKÄIK

Nr. 5 MAI 1969

Kirjastus „Perloodika“ Tallinn

TEIE PLAANID SUVEKS?

Käes on viimane õppeveerand. Veel mõni nädal, vanematel klassidel pisut kauem, pingutamist, ja võibki selle õppeaastaga hüvasti jätta. Siis aga juba kosutavale suvepuhkusele, mille järele iga õpetaja ja õpilane kooliaasta lõpul lausa januneb. Ent mida lähemale nihkub suvevaheaeg, seda õlgustatumaks saab igale kollektiivile küsimuse esitamine: «Aga teie plaanid suveks?» Pole ju mõeldav, et suveplaanid hakkaksime tegema alles suvepuhkuse ajal. Juba varem peaksid kavatsused selged ja plaanid valmis olema. Kui aga olukorrad ja tingimused peaksid mingite asjaolude tõttu muutuma, eks siis jõua ka vastavaid korrektiivse teha.

Mida pakub eelseisev suvi koolirahvale? Nagu ikka, võimaldab suvi rohkesti huvitavaid ettevõtmisi, mitmesuguseid tegevusvorme puhkuse sisukaks veetmiseks. Kuivõrd sisukaks aga suvi igale koolikollektiivile tegelikult kujuneb, oleneb neist endist ja nimelt sellest, mida ette võetakse, et kõiki võimalusi maksimaalselt kasutada, s. t., missugused on plaanid ja kuidas neid täidetakse.

Viibisime aprillikuu esimesel poolel mõnes koolis ja haridusosakonnas. Tõsi küll, aeg oli varane selleks, et suvevaheaja veetmise plaane näha; need saavad konkreetse sisu tavaliselt alles maikuuks. Küll aga võisime kogeda erinevat suhtumist õpilaste ja õpetajate suvepuhkuse korraldamisse. Mõnel pool, nagu Tallinna 24., Türi, Paide, Märjamaa keskkoolis ja mujalgi võis koolipere suvest juba päris konkreetset juttu vesta: olid läbi mõeldud ekskursiooni- ja matkamarsruudid, suvelaagrite ja ühiskondlikult kasuliku töö korraldamine, elukohajärgsete pioneerirühmade organiseerimise probleemid jpm. Teisel poolel kahjuks jõutud suvepuhkuse üle veel kõige üldisemaltki mõelda. Ent aeg ei oota, suvevaheaeg läheneb. Haridusosakondadel aga tuleks selleski suhtes koolide tegevusel silm teraselt peal hoida ja kooli nende ettevõtmistes suunata ning vajaduse korral abistada. Eks mõjuta järgmise õppeaasta töötulemusi seegi, kui otstarbekalt ja hästi õpilaste ning õpetajate suvepuhkus, s. o. ennegiavarude taastamine, korraldatud oli.

Õpilassuve esimesi üritusi pea igas koolis on traditsioonilised kevad-ekskursioonid, mis on kujunenud nagu sissejuhatuseks suvepuhkusele. Nende eesmärk on tutvumine kodurajooni ja vabariigi majanduse ja kultuuri saavutustega, kultuuri-, ajaloo- ning looduslike mälestusmärkide ja vaatamisväärsustega jne. Mõnikord sõidetakse koduvabariigist kaugemalegi.

Seesugused ekskursioonid võimaldavad rikastada õpilaste teadmisi, avardada nende silmaringi, äratada ja süvendada huvi. Ja eeskätt ekskursioonide õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide saavutamist tulebki nende korraldamisel taotleda. Mingil juhul ei tohi ekskursioon kujuneda tühipaljaks lõbusõiduks, kus päevas kihutatakse bussiga läbi sadu kilomeetreid, joostakse läbi mitmeid objekte, kuid tutvuda jõutakse nendega vaid pealiskaudselt, oodatakse limonaadi- või jäätisejärjekorras jne. Niisugune ekskursioon ei anna õpilastele midagi.

Ekskursioonide korraldamisel tuleks järgida koolide paremaid sellealaseid kogemusi. Nii on välja töötatud ja kollektiivis läbi arutatud igale klassile soovitatavad ekskursioonimarsruudid ja märgitud objektid, mida vaadata. Marsruutide ja objektide valikul on arvestatud õpilaste iga ja võimeid: noorematel klassidel lähemale, vanematel kaugemale ja ajaliselt pikemad. Võtame näiteks Paide keskkooli. Siin piirduvad 1.—3. klasside ekskursioonid kodurajooniga. 4. klasside õpilased lähevad aga juba Viljandisse, 5. klassid Suure-Jaani ja Viljandisse, 9. klassid Saaremaale jne. Hea on seegi, et on koostatud nimistud vabariigi eri piirkondades paiknevate a) looduslike, b) geograafilis-majanduslike, c) kirjanduslooliste ja d) ajalooliste objektide ning vaatamisväärsuste kohta. Enne ekskursioonile minekut võib siis valida, mida on üldse võimalik sellel marsruudil näha ning missugused objektid konkreetselt ekskursiooni kavasse võtta või õigemini — missuguste objektide järgi marsruut koostada. Neid nimekirju korrigeeritakse igal aastal, kui midagi uut ja huvitavat lisada on.

Eri plaani järgi käivad Paide keskkooli 9.—11. klasside õpilased ekskursioonil V. I. Leniniga seotud paikades Leningradis ja selle lähistel. Need ekskursioonid on üks osake V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevaks valmistumise üritustest. Osa neist toimub aga juba eeloleval suvel.

Märjamaa keskkoolis on nooremate klasside ekskursioonide objektid samuti kodurajoonis, vanematel ulatuvad marsruudid kaugemale. Nii lähevad 6. klassi

õpilased ekskursioonile V. I. Lenini nimelisse kolhoosi, 8. a 9. klassid aga kodurajoonist kaugemale — Põhja-Eestisse, 10. klassi õpilased läänerrannikule ja saartele jne.

Aastast aastasse kasvab lastega suvel korraldatavate mitmesuguste matkade populaarsus ja massilisus. Küll jalgsi, küll jalgratastel liigub õpilasgrupe suvel vabariigi teedel, matkavarustus seljas. Paljudes koolides tehakse koguni nii, et matka koolist ei alustatagi, vaid sõidetakse kas bussiga või rongiga matka lähtepunkti, kust matkamarsruut siis algabki. Matka sihtpunktist alustatakse koduteed aga jällegi mõne transpordivahendiga. Kas nii või teisiti, kuid üks ole matk huvitav, vaimu värskendav, mehisust ning vastupidavust arendav puhkuse veetmise võimalus. See pärast kasutavadki seda võimalust paljude koolide õpilased. Nii on Türi keskkooli igal klassil kavas suvel matkama minna. Mõistagi, nooremad lähemale, vanemate klasside matkateed viivad aga juba sootuks kaugemale. Paide keskkooli matkaseksioon kavatseb matkalaagrisse asuda Laupal. Jne.

Kuid üks ole selleski osas palju kasutamata reserve. Juba seepärast peab tegema etteheiteid, et igas koolis pole matkad kujunenud õpilaste suvepuhkuse lahutamatuks osaks ja üheks mitmekesistamise vahendiks, seda eriti just linna-koolides. Eelolevale matkasuvele mõeldes peaksid koolid olukorra parandamiseks veel palju ära tegema. Matkade õppe- ja kasvatuslike ülesannete seadmisel ja eesmärkide saavutamisel tuleks sageli hoopis hoolikam olla ning läbi mõeldumalt talitada.

Vähe on vist vabariigis koole, kes ei ole õpilastele suvel mingit laagrit korraldanud, olgu see siis pioneeri- või komsomoliaktiivile, töö- ja puhkelaager, spordilaager, matkalaager vms. Nende kestuski on väga erinev: on mõnepäevaseid ja pikemaajalisi. Tänavune suvigi töötab kujuneda päris korraldikuks laagrisuveks, igatahes kavatsusi ja plaane on koolidel rohkesti. Nii kavatseb Tallinna 24. keskkool eelmiste aastate eeskujul korraldada komsomoliaktiivi laagri Rannamõisas. Samuti on plaanis laager pioneeriaktiivile, kuid selle asukoht on veel lahtine. Pikemaajaline, nimelt 3-nädalane tuleb 9. ja 10. kunstiklasside õpilaste õppe- ja puhkelaager. Mullu oli see Haapsalus, tänavu kavatsetakse viia õpilased Jänedale või Viitna ümbrusse. Laagripäeva täidavad eeskätt joonistamine ja mitmesugused aktiivse puhkuse vormid, nagu sportimine, matkad jms. Töö- ja puhkelaager oli mullu Matsalus. Õpilased töötasid Ridala sovhoosis, kes

ka aitas laagrit organiseerida. Pärast tööd veedeti aega sportimisega, matkati, võisteldi mitmesugustel aladel nii omavahel kui ka sovhoosi noortega. Tänavugi on kavas samasugune laager korraldada.

Paide rajoonis on juuni keskel pioneeride viiepäevane laager Jänedal Kali järve ääres. Iga kool saadab kokkutulekule koondrühma. Võisteldakse mitmesugustel aladel, nagu pioneeritarkustes, väiklehtede väljaandmises, rahvastepallis, takistusriba ületamises jm. Siin selguvad rajooni parimad instruktorid, kellest moodustatakse rajooni koondrühm, kes läheb rajooni au kaitsma vabariiklikul kokkutulekul.

Enne rajooni kokkutulekut toimub aga koolides parima rühma väljaselgitamine ja sedagi tehakse sageli just laagris. Nii on Türi keskkoolil kavas juuni algul korraldada pioneeriaktiivile telklaager, kus selgitatakse kooli koondrühm rajooni kokkutulekule. Samuti talitavad Paide keskkool ja mitmed teised koolid.

Türi keskkool koos Türi sovhoos-teenikumiga organiseerib suvel keskkooli õpilastele töö- ja puhkelaagri. Õpilased ei ela küll laagris, vaid käivad kodudest, töötavad ja puhkavad aga üheskoos. Seesuguse laagrivormi tingib tegelik elu. Palju keskkooliõpilasi käib suvel sovhoos-teenikumis tööl. Ja et nende töö ja puhkus oleksid paremini korraldatud, tekkiski vajadus, et nad töötaksid koos ja nende tegevust suunaksid ja juhiksid õpetajad.

Mainiksime veel Paide keskkoolis eelmiste aastate eeskujul organiseeritavat komsomoliaktivistide laagrit. Laager tuleb mõnepäevane ja sellest võtavad osa järgmiseks õppeaastaks valitud grupiorganisatorid ja teised aktivistid. Neid valmistatakse laagris ette tegutsemiseks järgmisel õppeaastal. Õppused on nii teoreetilist kui ka praktilist laadi.

Peatusime mõnel suvepuhkuse veetmise võimalusel koolides ja töime esile ka koolide kavatsusi eelolevaks suveks. Kuid need on enamasti lühiajalised ettevõtmised, mis ei sisusta kogu suvevahe-aega. Ka õpilaste arv, kes neist üritustest osa võtab, ei haara kaugeltki kogu kooliperet. Kuid õpilassuve organiseerimise eesmärk ja peamine ülesanne on võimalikult kõiki õpilasi huvitava sisuka tegevusega haarata, et nad ei jääks suvel järelevalveta — omapead tegevuse otsingul võivad nad sattuda halvale teele. Seepärast on vaja organiseerida koolide juures kestvamaid tegevusi, nagu linnalaagreid, tegevusi majavalitsuste ja asutuste juures jt.

Tallinna 24. keskkoolil on juba aastaid tihe koostöö majavalitsusega nr. 9. Linna

jäänud õpilased on koondatud suveks majavalitsuse juurde, kus töötavad mitmesugused ringid, domineerivalt aga tegeldakse spordiga. Kasvatajaks on üks kooli õpetajaist.

Vanematele õpilastele jätkub tegevust koolimajas. Nagu eelmistelgi aastatel lõövad nad kaasa kooliruumide ja mööbli remontimisel, kooliümbruse ja mullu rajatud staadioni haljastamisel jne.

Türi keskkoolis kavatakse suvel organiseerida nn. vanemate töökoha järgsed pioneerirühmad, kuhu kuuluvad ühes asuuses või ettevõttes töötavate vanemate lapsed. Nende töid ja tegemisi suunab ettevõtte ametiühingu kultuurisektor. Niisuguseid pioneerirühmi tuleb Türil neli: «Volta» Türi-Alliku tsehi, Türi Metsakombinaadi, Teeninduskombinaadi ja EPT Paide rajoonikoondise osakonna juurde.

Plaanis on luua ka oma kooli õpilaste ehitusmalev, kes jõudumööda ja võimaluste kohaselt võtaks osa uue koolihoone ehitamisest.

Paljude koolide õpilaste suvevaheaega aitavad sisustada spordikoolid, kultuuri- ja rahvamajad, kus toimub töö noortega ka suvel, noorte liiklusinspektorite ringid, mis suviti tegutsevad sageli isegi autoinspektsioonide juures, jne. Ettevõtmisi on suvel koolides rohkesti, kuid kõik võimalused pole veel kaugeltki ammentatud. Jääb soovitada, et iga kool veel enne suvevaheaja algust oma võimalused ja vajadused läbi kaaluks ja õpilastele sisuka puhkuse võimaldaks.

Ent lisaks kooli algatusele ja ettevõtmistele on veel igas rajoonis mitmeid ülerajoonilisi üritusi: laagreid, võistlusi, kokkutulekuid vms.

Agas ülevabariigilised üritused? Üheks oodatumaks on tänava suvel vabariigi juubelilaulupidu, millest võtavad osa ka koolikollektiivid kas siis esinejatena või külalistena. Nii ühel kui teisel juhul valmistatakse koolides laulupeoks. Koolid, kes esinevad laulupäeval, harjutavad ja viimistleavad repertuaari. Iga kollektiiv tahab ju hästi, suure peo väärikselt esineda. Nagu tavaliselt, peaks eelseisevigi laulupidu kujunema meeldejäävaks sündmuseks, mis pakub suurt esteetilist elamust.

Teise ülevabariigilise üritusena nimetaksime Eesti Õpilaste Töömalevat (EÖT), mis eeloleval suvel tegutseb juba kolmandat aastat. Malev võimaldab eakohaselt huvitavat tööd 16—18-aastastele noortele ning abistab vabariigi majandeid kiiretel suvistel tšödel. 400-liikmeline malev tegutseb 20. juunist 8. augustini. Töömalevate laagrid — 25—30 õpilast — luuakse kavatsuste kohaselt Rakvere rajoonis Viitna ja Salla sovhoosis,

Pärnu rajoonis Tihemetsa sovhoos-tehnikumis ja Rahnoja sovhoosis, Viljandi rajoonis Viljandi katsesovhoosis ja Kurvitsa sovhoosis, Harju rajoonis Vaida sovhoosis, Kingissepa rajoonis «Tuleviku» kolhoosis ning võimaluse korral ka Hiiumaal.

Nagu eelmistel aastatel, töötab tänavugi maleva tegevus kujuneda huvitavaks ja mitmekesiseks. Tööst vabal ajal, seda aga jätkub, pannakse suurt rõhku sportimisele, matkamisele ja ekskursioonidele; korraldatakse kohtumisi sportlaste ja loominguiliste töötajatega, lektorid esinevad loengutega mitmesugustel noori huvitavatel teemadel jpm. Koolid peavad hoolitsema selle eest, et kõik registreerunud õpilased kohale tuleksid. Ent peaksime arvestama veel sedagi, et malevas oleks esindatud võimalikult iga kool ning et poiste osakaal eelmiste aastatega võrreldes suurem oleks.

Tuhandeid õpilasi puhkab igal suvel ametiühingute pioneerilaagrites. Rõõmustav on nentida, et aasta-aastalt avarduvad lastel võimalused veeta sel viisil osa oma suvepuhkusest. Juba varsti pärast nooremate klasside õppetöö lõppu avavad pioneerilaagrid ukSED Valklas, Karepal, Kloogal, Väänas ja paljudes teistes vabariigi kaunites paikades.

Laagripäevad kätkevad endas rikkalikke võimalusi õpilaste huvitavaks tegevuseks. Kogenud kasvatajad kasutavad oskuslikult kõiki eeldusi, mida pakub laagrielu looduse rüpes. Sel puhul naasevad õpilased laagrist rahulolevaina ja puhanuina. Kuid mõnikord kuuleme õpilastelt ka minoorseid noote: oli igav, ei meeldinud, midagi huvitavat ei olnud jms. Kahjuks osutub seesugune nurin õigustatuks. Seepärast on eriti tähtis, et pioneerilaagrite pedagoogiline personal komplekteeritaks õpetajaist ja kasvatajaist, kes tahavad ja suudavad õpilaste tegevust laagris huvitavalt juhtida. Ja et kasvatajate töö hästi laabuks, selle eest peab hea seisma laagri juhtkond.

Põgusalt ka õpetajate suvest. Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi korraldatavad kvalifikatsiooni tõstmise kursused, kaugõppesessioonid kõrgemate õppeasutuste juures, õpilaste mitmesuguste ürituste korraldamine — need ja veel paljud teised kohustused võtavad paljudel õpetajatel osa suvest. Ent aega jätkub puhkamisekski.

Osa õpetajaid puhkab puhkekodudes, osa siirdub aga ravile sanatooriumidesse. Halb on see, et õpetajale ei eraldata sanatooriumituusikuid piisavalt. Näiteks vajab suveks sanatooriumituusikut Paide

rajoonis 17 pedagoogi, aga eraldati vaid 7. Ulejäänud 10 peaksid sanatooriumi minema õppetöö ajal. Seesugust praktikat õigeks pidada ei saa. Mõnel teisel alal töötaja võib küll ükskõik mis aastaajal sanatooriumi minna, see tema tööd ei kahjusta. Õpetajale tuleks aga tuusik eraldada suvevaheajal.

Huvitavaks ja õpetajate silmaringi avardavaks kujunevad Tallinna Haridus- ja Teadusala Töötajate Maja turismiklubi ekskursioonid. Tänavu on neid planeeritud kokku 17, millest enamik toimub suvel. Enamik marsruute on kavandatud väljapoole koduvabariiki, nagu Kiievi, Lenini radadel — Leningradi lähistele, Lenini radadel — Moskva lähistele, Taga-Kaukaasiasse (Aserbaidžaan, Armeenia, Gruusia), Taga-Karpatidesse, Musta mere rannikule, Ukrainasse ja Moldaaviasse, Mihhailovskosse A. S. Puškiniga seotud paikadesse jne. Mõistagi peaksid õpetajad neid võimalusi maksimaalselt kasutama. Aprillikuu esimesel poolel oli aga veel mitmele marsruudile vabu kohti.

Lisaks neile võiksid rajooni metoodilised kabinetid organiseerida spetsialiseeritud ekskursioone rajooni eri ainete õpetajatele, nagu geograafia-, ajaloo-, keemia- ja bioloogia- ja teistele õpetajatele marsruutidel ja kohtadesse, mis neile oma aine õpetamise seisukohalt kõige enam huvi pakuksid ja kasulikud oleksid. Mõnes rajoonis seda tehaksegi. Isegi suuremate koolide ametiühinguorganisatsioonid korraldavad mõnikord oma kooli õpetajatele lähemaid või kaugemaid ekskursioone. Ent vajadused eelmainitud ekskursioonide järele on suuremad ja üks võimalusigi rohkem. Neid võiks õpetajate puhkuse sisukamaks muutmise nimel rohkem korraldada.

Kui siia juurde arvata veel matkad, mõnepäevased puhke- ja õppelaagrid, osavõtu võimalus mitmesugustest turismirongidest ja -gruppidest, kelle teed viivad nii kodumaa eri kohtadesse kui ka välismaale, ettevõtmised individuaalkorras jpm., näeme, et õpetaja võib suvepuhkuse mööda saata üsnagi huvitavalt. Ja kui ametiühinguorganisatsioonid senisest enam võimalusi otsivad ja algatusvõimet ilmutavad, võib õpetajate puhkus veelgi sisukamaks kujuneda.

Suvepuhkus ei ole enam mägede taga. Vaadake veel kord oma kavatsused ja plaanid kriitilise pilguga läbi ning korraldage asja nii, et puhkus kujuneks huvitavaks ja sisukaks nii õpilastele kui ka õpetajatele.

Uurimusi ja üldistusi

Ainetestide osa õpilaste teadmiste kontrollimisel

P. KEES,
pedagoogikakandidaat

I. AINETESTIDE OSA TEADMISTE KONTROLLIMISEL JA NENDE PÕHIFUNKTSIOON

Ainetest peab kuuluma lahutamatu osana õppeprotsessi. Seda sellepärast, et testidega kontrollimine on õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimise üks tõhusatest abinõudest.

Ent efektiivsuse saavutamiseks ainult sel tingimusel, kui kasutame teste mõõdukalt. Tuleb mees pidada, «... et oleks absurdus teste pidevalt kasutada ja asendada nendega suurem osa koolis tehtavatest kirjalikest töödest.»¹ Täpset retsepti testide kasutamise sageduse kohta ei taha me nimme anda, sest see oleks vastuolus pedagoogika üldise vaimuga, kus valmisretsepti on ülivähe, seepärast piirdume tuntud koolimehe Joh. Käisi soovitusel: testidega kontrollimise sagedus olgu umbes üks kord kuus.²

Igale õpetajale on teada, kuivõrd subjektiivne (ent selles peitub ju teatud määral ka ebaõiglus) on hindamine. Ka pedagoogilises kirjanduses on küllalt näiteid hindamise subjektiivsuse kohta.³ Ainetesti üks eelis seisab selles, et ta võimaldab õpilaste teadmisi hinnata objektiivselt, teiseks on võimalik võrdlemisi lühikese aja jooksul kontrollida suurt hulka teadmisi. Need on ainetestide põhivõrrused ja just nende pärast tulebki teste kasutada.

Õpilaste seisukohast lähtudes tuleb ainetestide põhifunktsiooni näha eelkõige motivatsiooni sfääris. Teadmiste kontrollimine ainetestidega osutub üheks õpilasi edasistele edusammudele stimuleerivaks motiiviks. Eelkõige sellisena peab õpetaja aineteste kasutama. Ent samaaegselt tuleb silmas pidada ka ainetestide diagnostilist funktsiooni. Õieti ütelda, kõige efektiivsem ongi mõlema, s. o. motivatsiooni ja diagnostika funktsioonide ühendamine üheks dialektiliseks tervikuks.

Eelõeldu põhjal on mõistetav, miks Nõukogude Liidus on testimeetod (nende seas loomulikult ka ainetestid) uuesti eluõiguse saanud. Nimetame siinkohal mõningaid ainetestide populariseerijaid: S. I. Voskertšjan, V. A. Korinskaja, L. M. Pantšesnikova, L. Itelson, A. N. Leontjev, A. R. Luria, A. A. Smirnov jt.⁴

¹ André Ferré, Les tests à l'école. 7^e édition, entièrement mise à jour. Paris, 1966, lk. 191.

² Vt. Joh. Käisi, Isetegevus ja individuaalne tööviis. Võru, 1935, lk. 147 jj.

³ Vt. näiteks: C. Freinet, Les Invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne. Cannes, 1964; René Nihard, La Méthode des Tests. Pour initier les éducateurs. Seine-et-Oise, s. a.; C. C. Ross, Measurement in Today's Schools. Rev. by C. Stanley, third edition, New York, 1961; G. Reial, Test hindamis- ja kontrollimisvahendina. Tartu, 1934 jt.

⁴ С. И. Воскерчян, Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников. «Советская педагогика» 1963, № 10; В. А. Коринская, Л. М. Панчешникова, Опыт создания объективных измерителей оценки знаний, умений и навыков учащихся. «Советская педагогика» 1964, № 3; Т. А. Ильина, Новые тенденции программированного обучения в США. «Советская педагогика» 1965, № 6; А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. А. Смирнов, О диагностических методах психологического исследования школьников. «Советская педагогика» 1968, № 7; Lew Itelson, Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik. Berlin, 1967.

II. AINETESTIDE LIIGID

Ainetestide liigitamises ei ole ühtsust. Autorid liigitavad neid erinevalt. Milles aga kõik autorid on üksmeelsed, on see, et nn. klassikaliste ehk puhtakujuliste ainetestide kõrvale paigutatakse nn. essee-tüüpi testi, mis võimaldab kontrollida mõtlemise kõrgemaid vorme.⁵ Väliselt, s. o. puhtvormiliselt eraldab essee-tüüpi testi puhtakujulisest ainetestist see, et ainetesti küsimusele vastamiseks piisab tavaliselt ühest-kahest sõnast, essee-tüüpi testi küsimusele vastamiseks on vaja vähemalt ühte lauset. Seega meie mõiste järgi kujutab essee-tüüpi testi endast kirjalikku tunnikontrolli, kus õpilasel tuleb lühidalt vastata mitmele esitatud küsimusele.

Toome mõned ainetestide liigid. C. C. Ross liigitab aineteste järgmiselt:

1. Meenutamistestid (recall types):

- a) lihtne meenutamistest (simple recall),
- b) täite- ehk lünktest (completion).

2. Taastundmistestid (recognition types):

- a) üldisemad: alternatiivtest (alternative-response), mitmene valiktest (multiple-choice), kõrvutamistest (matching);
- b) vähem üldisemad: ümberpaigutamistest (rearrangement), identifitseerimistest (identification), analoogiatest (analogy), ebaõige väite test (incorrect statement).⁶

Meie tuntud koolimees Johannes Käis esitab järgmised ainetestide liigid: küsimustest, täite- ehk lünktest, instruksioon- ehk juhatustest, loendustest, valiktest, kaart- või kartogrammtest.⁷

India autorid⁸ liigitavad ainetestid järgmiselt.

1. Täite- ehk lünktest. Nimetus juba ütleb, et siin on tegemist lünkade täitmisega. Lausetes on välja jäetud kas üks või rohkem sõna, arve jm., ja õpilased peavad lünkadesse õiged vastused kirjutama. Näiteks: Vana-India asus poolsaarel. Tähtis on, et lünkadeks jäetav ruum oleks ühepikkune, aga mitte vastavuses lünka kirjutatava vastuse pikkusega. Kui rikkuda viimast nõuet, võib õpilane hakata oletama vastust lünga pikkuse järgi.

2. Alternatiivtest (true-false form). Õpilane peab vastama ühesõnaliselt või vastavate märkidega, kas testis toodud väited on õiged või valed. Tavaliselt tuleb vastata sõnadega «ei» või «jah» või siis kasutada märke «—» ja «+». Kuna selle vormi puhul mängib juhuslikkuse moment suurt rolli, on soovitatav seda harva kasutada.

3. Kõrvutamistest. See koosneb kahest tulbast: ühest nummerdatud ja teisest nummerdamata, kusjuures kahe tulba materjali ühikute arv võib olla täpselt ühesugune kui ka erinev. Õpilase ülesanne on ära tunda, milline nummerdamata tulba sõna, arv, lause jne, kuulub sisuliselt nummerdatud tulba sõna, arvu, lause jne. juurde. Näide:

1. X sajand () 851
2. XII sajand () 942
() 1134

Õpilasel pole muud teha kui kirjutada number «1» 942 ees olevatesse sulgudesse ja number «2» 1134 ees olevatesse sulgudesse. Pole kahtlust, et kõrvutamistest on üks kergemaid testi liike.

4. Ümberpaigutamistest. See koosneb mitmest sisulisest segipaisatud küsimuste või väidete seeriast. Õpilase ülesanne on segipaisatud väited numbrite abil õigesse järje-

⁵ Vt. Charles Everard Reeves, Standards for High School. Teaching Methods and Techniques, New York, 1932, lk. 433.

⁶ C. C. Ross, Measurement in Today's Schools. Revised by Julian C. Stanley, third edition, New York, 1961, lk. 163.

⁷ Vt. Joh. Käis, Isetegevus ja individuaalne tööviis. Võru, 1935.

⁸ Vt. H. H. Pawar, Shri R. R. Vaidya, Shri P. K. Sharma, New Type Objective Tests. Education Department Government of Madhya Pradesh, Pamphlet No 25, Jabalpur, May 1956.

korda seada. Kui esimesed kolm testivormi nõuavad ainult mehhaanilist mälu, siis ümberpaigutamistest eeldab peale selle ka loogilist mõtlemist ja nimelt järelduslikku arutlemist ning eristamist. Näide:

2. () Vee külmumine.
3. () Vee paisumine külmumise tõttu.
1. () Vee sattumine kaljupragudesse.
4. () Kaljude murenemine vee paisumise tõttu.

Õpilased peavad kaljude murenemise protsessi vee toime tagajärjel numbrite abil õigesse järjekorda seadma. Sulgude ees on näidatud numbritega õige järjekord. Õpilasele antavas testis on ainult tühjad sulud. Ümberpaigutamistest on sobiv ka ajaloo kronoloogia kontrollimiseks. Printsip on täpselt sama: antakse ajaliselt segipaisatult sündmusi, õpilane peab need numbrite abil õigesti järjestama.

5. Liigitustest (classification form). Selles koosneb iga küsimus tavaliselt viiest nummerdatud mõistest, kusjuures neli mõistet on valitud samast klassist kindla tunnuse järgi, kuid üks, juhuslikult vahele paigutatav mõiste ei kuulu ülejäänutega samasse klassi. Õpilase ülesanne on ära tunda mõistevahelised seosed ja samasse klassi mittekuuluv mõiste eraldada kas vastava numbri sulgudesse kirjutamisega või maha- või allakriipsutamiseega. Ka see testivorm, nagu järgmisedki, eeldab peale mälu loogilist mõtlemist.

Näide: 1. Tee; 2. Tubakas; 3. Hašiš; 4. Õun; 5. Kohv ().

Õpilane otsustab, et number neli — õun — ei kuulu joovastavate ainete hulka ja järelikult tuleb kirjutada sulgudesse number «4».

6. Eristustest (discriminating sentence form). Selle olemus on analoogiline mitmesele valiktestile. Ainukene erinevus seisab selles, et mitmeses valiktestis on valik antud lausetena eristustestis ainult sõnadena.

Näide:

Adra	hobust
Kaariku vedamiseks kasutatakse tavaliselt	eeslit
Vankri	härگا

Õpilane peab tegema antud juhul kahekordse valiku: mida veetakse ja kes veab? Vastus: kaariku vedamiseks kasutatakse tavaliselt hobust.

7. Võrdlustest (comparison form). Selle olemus seisab selles, et testi igas küsimuses antakse kõigepealt mingil viisil seotud sõnapaar. Sellele järgneb kolmas sõna, millele tuleb järgmise nelja sõna hulgast valida niisugune sõna, et kolmas ja valitav sõna moodustaksid omavahel täpselt samasuguse suhte kui esimene sõnapaari.

Näide: Keha — toit, vedur — juht, raudteejaam, kivisüsi, signaal. Antud juhul peab õpilane alla kriipsutama «kivisüsi», sest siis saame veduriga täpselt samasuguse suhte, kui on omavahel kehal ja toidulgi.

Huvitav on seoses võrdlustestiga märkida, et mõned autorid (näiteks C. C. Ross) käsitlevad seda tüüpilise intelligentsitestina. Eks seegi ole veelkordseks tõestuseks, kui võrd ebaühtlane on testide liigitamine.

8. Valiktest (selection form). Siin antakse igas küsimuses kolm või enam samasse klassi kuuluvat mõistet ja eraldi kõrval mõned nummerdatud mõisted, mille hulgast õpilane peab valima mõiste, mis kuulub küsimuses antud mõistetega ühte klassi või rühma. Ei ole raske näha, et valik- ja liigitustestid on sisult ühtelangevad, erinevus on ainult vormis.

Näide: Koer, kass, hobune ()

1. Luik; 2. Paabulind; 3. Lehm; 4. Part.

Õpilane peab sulgudesse kirjutama number «3», kuna lehm kuulub küsimuses loetletud koduloomade hulka.

Peatuda tahaks veel küsimustestil. C. C. Ross'i terminoloogia järgi on küsimustesti vasteks lihtne meenutamistest. Küsimustesti olemus seisab selle, et õpilane peab vastuse kirjutama ülesande kõrvale, väljapoole küsimuse teksti, mitte aga teksti sisse nagu lünk-teksti puhul. Ülesanne on soovitatav anda küsilauseks. Küsimustesti ja essee-tüüpi testi erinevus on vastuste pikkuses. Küsimustest nõuab ühesõnalist vastust, kuna essee-tüüpi test pikemaid vastuseid.

III. MISSUGUSTELE NÕUETELE PEAB VASTAMA TEST?

Enne kui asuda ükskõik kas standardiseeritud või standardiseerimata testi koostama, on muidugi vaja teada, missugustele nõuetele peab vastama hea ainetest.

Ka selles küsimuses on palju erinevaid seisukohti. Näiteks Ed. Claparède esitab heale testile 18 nõuet.⁹ Kuid ta on sunnitud mõnna, et ükski test ei suuda korraga rahuldada neid kõiki, seepärast peab praktikasse seadma tunduvalt vähem nõudeid. Selles mõttes on soovitatav tutvuda A. Elango teosega, kus need nõuded on esitatud.¹⁰

IV. TESTI KOOSTAMISE ÜLDISED PÕHIMÕTTED

Elmise osa lõpus esitatud nõuetest lähtudes võib astuda testimetoodikas järgmise sammu nende koostamise juurde. Testi koostamisel on kehtivad teatavad üldised, iga liiki testide kohta maksivad põhimõtted. Peale selle on muidugi olemas spetsiifilised põhimõtted, mis varieeruvad vastavalt testi funktsioonile. Kuna meie käsitleme aineteste, siis arvestame seda ka üldiste põhimõtete esitamisel: vaatleme üldisi põhimõtteid ainetestide vaatevinklist ja samuti võtame näited ainetestide kohta.

Testi koostamisel esineb üldjoontes neli etappi.

1. **Testi planeerimine.** Hea testi koostamine pole sugugi lihtne. See nõuab palju aega ja rahulikku mõtlemist. Võib-olla on otstarbekas, kui aasta jooksul koostada testid ühe klassi ulatuses paaris-kolmes aines, siis ei lähe töö koormavaks ja on ka küllaldaselt aega süvenemiseks. Kõige soovitamam on testi kollektiivne koostamine — vähemalt 2—3 aineõpetaja ühistööna. Mida rohkem mõeldakse ja nähakse vaeva testi koostamisel, seda parem see saab.

Testi planeerimisel tuleb arvestada kontrollida tahetava aine loomust ja aine õpetamise eesmärke, testi kasutamise otstarvet ja selle rakendamise tingimusi.

Aine struktuur ja sisu vajutavad oma pitseri koostatavale testile. On ju suur erinevus, kas me koostame matemaatika või ajaloo testi. Õpetamise spetsiifilised eesmärgid erinevad vastavalt ainetele ja need on iga aine programmi seletuskirjas fikseeritud. Ütlema tagi peaks olema selge, et arvestada tuleb samuti õpetamise üldisi eesmärke, s. o. kõigile aineile ühiseid jooni. Sellistena võib näiteks nimetada iseseisva ja loova mõtlemise, initsiatiivi, teooria praktikaga sidumise, oskuste ja muu arendamist, mis on kirjas kõrgemate organite otsustes ning määrustes.

Samuti on vaja testi planeerimisel silmas pidada mehhaanilisele ja loogilisele mälule adresseeritud faktide omavahelist korrelatsiooni. Ei ole õige piirduda üksnes faktilise materjali kontrollimisega, vaid tingimata tuleb lülitada testi küsimustesse ka mõtlemist nõudvaid küsimusi, nagu üldistused, järeldused, võrdlused, hinnangud jm.

Testiküsimused ja nende iseloom olenevad suuresti ka sellest, mis otstarbel me testi kasutame. Erinevalt tuleb koostada testiküsimused (items) teadmiste kontrollimiseks määratud testi ja diagnostilise testi jaoks. Seda tingib erinev eesmärk — ühel juhul tahame kontrollida õpilaste teadmisi põhiliselt nende hindamise otstarbel, teisel juhul aga seepärast, et ravida teadmistes olevaid vigu. Siinjuures on vaja rõhutada, et

⁹ Vt. Ed. Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paris, 1924, lk. 105—107.

¹⁰ Vt. A. Elango, Õpilaste teadmiste kontrollimise meetodika küsimusi. Tallinn, 1967, lk. 92—93.

mõlemad nimetatud testiliigid ei ole nõukogude koolis teineteisest järsult eraldatud, nagu nad seda on välismaal. Samuti on ilmne, et testiküsimused sõltuvad isegi kontrollitava aine hulgast, s. t. kas me koostame jooksvad (lühema ulatusega) või lõpptestid (kogu aasta raudvara).

Testi planeerimisel tuleb lõpuks silmas pidada ka niisuguseid tegureid, nagu testi tegemiseks ettenähtud aeg (sellest sõltub ju küsimuste hulk), testide paljundamise võimalused (kas näiteks trükikojas või muul viisil) ja testitavate vanus ning nende varasemad testide tegemise kogemused.

2. Testi koostamine. Järgmiseks sammuks on testiküsimuste koostamine. Välismaa kolleegide kogemuste ja tähelepanekute põhjal võib selleks anda järgmisi nõuandeid ning soovitusi.¹¹

Testi esialgne kavand tuleks koostada võimalikult varakult. On soovitatav, et õppetöö käigus, vastavalt programmi läbivõtmisele, märgitaks üles testi võetavad küsimused. Selle mooduse eelis seisab selles, et niimoodi ei jää programmist ükski tähtis küsimus kahe silma vahele. Teiseks eeliseks on asjaolu, et selliselt koostatud küsimused võimaldavad aasta lõpul, kui on koostatud viimased küsimused, neisse kriitilisemalt süveneda, ja pole kahtlust, et niiviisi asendatakse nii mõnigi vähem õnnestunud küsimus paremaga.

Ühe testi küsimused võivad sisaldada üheliigilisi või mitut liiki küsimusi. Mitme küsimuste liigi üheaegse esinemise korral mängib rolli huvimoment. Eriti on viimane oluline, kui test on planeeritud ajaliselt pikk, näiteks terve tunni ulatuses. Õeldu konkretiseerimiseks märgime, et näiteks võib ühes ja samas testis kasutada lünk-, küsi-, mitmese valiku jt. vormis koostatud testiküsimusi.

Enamik küsimusi testi lõppvariandis peaksid olema ligikaudu 50%-lise raskusega. Nimetatud raskusmäär peaks olema testil pärast tema korrigeerimist juhuslike vastuste suhtes («corrected for chance» või «correction for guessing»). Selline raskusmäär tähendab seda, et klass peaks testi eest saama keskmiselt 50% õigeid vastuseid, s. o. klassi keskmine õpilane peaks suutma poole testiküsimused õigesti ära vastata või täpsemalt — peaks suutma koguda õigete punktide maksimaalsest arvust ca pool. Viimane tingimus on ses mõttes täpsem, et iga testiküsimus ei tarvitse anda ainult ühe punkti, vaid sageli annab just rohkem. Seega võib kujuneda olukord, et õpilane vastab õigesti vähem kui pooltele küsimustele, kuid võib ikkagi koguda poole õigete punktide koguarvust.

Eelnevast tuleneb loogiliselt järgmine testiküsimuste valiku reegel: «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.»¹² Ent ka ideaalse raskusega test võib osutada ühele klassile liiga kergeks ja teisele liiga raskeks. Seega — kui üldse kõnelda ideaalse raskusega testist, tuleb seda mõista äärmiselt suhteliselt; ideaalse raskusega testist võib kõnelda üksnes võimetelt võrdsetes klassides.

Eespool esitatud testiküsimuste valiku nõue on oma iseloomult üldine. Ka ses osas esitavad USA autorid täpsustusi. Nimelt antakse soovitus, et lõppvariandi testiküsimustest peaksid esimene ja teine motivatsiooni kaalutlustel olema nii kerged, et peaaegu kõik suudaksid neile õigesti vastata. Omakorda kolmas testiküsimus peaks ülejäänutest (välja arvatud esimene ja teine) olema kergem, täpsemalt nii kerge, et ligikaudu 84% klassi õpilastest suudaksid sellele õigesti vastata. Ülejäänud testiküsimuste, s. o. välja arvatud esimesed kolm, valikul on soovitatav välja jätta kõik need, millele katseklass andis õigeid vastuseid vähem kui 16% ja rohkem kui 84%. Testiküsimused tuleb koostada raskuse järjekorras, kõige raskemad kõige lõpus.

¹¹ Vt. C. C. Ross, *Measurement in Today's Schools*. Revised By Julian C. Stanley, third edition, New York, 1961, lk. 147 jj.

¹² E. Koemets, *Kuidas kontrollida õppetööd koolis?* «Nõukogude Kool» 1962, nr. 4, lk. 262.

Tuleb alla kriipsutada, et kogu eelnev testiküsimuste raskusmäär puudutav arutelu vajab täpsustamist nõukogude koolis kasutatavate ainetestide seisukohalt. Seesugune täpsustamine on hädavajalik, kui me ei taha õpetajat desorienteerida. Meie koolides kasutatavate ainetestide koostamisel ei ole eelnimetatud raskusmäärad rakendatavad. Veelgi enam, neid ei tohigi nõukogude koolis rakendada. Küll on aga testiküsimuste raskusmäär meie oludes rakendatav teiste testiliikide (näiteks võimete testid) suhtes.

Milles siis asi seisab? Asi on tegelikult väga lihtne. Testiküsimuste raskusmäär ainetestide puhul on oluline ja vajalik siis, kui ei ole kindlaid, kõrgemalt poolt kehtestatud programme, kui testiküsimuste raskusmääraga tahetakse välja töötada teadmiste normid küllalt suure hulga õpilaste kontrollimise põhjal. Teisiti öeldes — sellised normid peavad asendama meil kehtivaid õppeprogramme. Näiteks märgitakse Tennessee'i osariigi õppeaduse aastaülevaates, et ühiskonnateaduste standardiseeritud testides oli ainult 56% selliseid küsimusi, millele sai vastata osariigi poolt soovitatud õpikute alusel.¹³

Kuna meil on olemas kindlad õppeprogrammid, kus on täpselt fikseeritud nõuded teadmiste mahu ja kvaliteedi kohta, ei saa me lähtuda ainetesti küsimuste koostamisel küsimuste raskuse astmest, vaid programmi nõuetest. Meie ainetestid peavad sisaldama programmis ettenähtud küsimusi, vaatamata nende raskusele või kergusele.

Isegi USA autorid, kui nad kõnelevad testiküsimuste raskuse astmest, teevad ses suhtes erandi teatud teema või ainelõigu või kogu aineprogrammi ulatuse omandamise kontrollimiseks koostatud testidele (nad nimetavad selliseid teste mastery tests ehk unt tests). Erand tehakse ka diagnostilistele testidele.¹⁴ Siit järeldub, et nõukogude koolis kasutatavate ainetestide küsimuste sisu määrajaks ei ole mitte testiküsimuste raskus, vaid tähtsus (tähtsus programmi seisukohalt), kuna meie koolis kasutatavad ainetestid on mõeldud just aine omandamise kontrolliks või siis diagnostikaks.

Testi algkavandisse on soovitav võtta rohkem küsimusi kui lõppvarianti. Seda sellepärast, et siis esineb ebasobivate küsimuste prakeerimise võimalus. Iga testi alajaotuse või -osa (kui neid on) resp. kogu testi kohta on soovitav koostada 25—50% rohkem küsimusi, kui neid vajatakse lõppvariantis.

Teatud ajavahemiku möödumisel on soovitav test veelkordselt kriitilise pilguga üle hinnata. Pole kahtlust, et seejärel vajab nii mõnigi testiküsimus kohendamist või hoopis väljajätmist. Testi läbivaatamisel arvestatagu nii küsimuste sisulist kui ka vormilist külge, s. o. sõnastust.

Testiküsimused tuleks siiski formuleerida nii, et just nende sisu, mitte aga sõnastus oleks määrav vastuse saamisel. See tähendab, et tuleb vältida etteütlemaid sõnu, mille järgi õpilane võiks aimata, kas vastus on õige või vale. Vältima peaks võimaluse piires näiteks niisuguseid väljendeid ja sõnu nagu «alati», «mitte kunagi», «üldiselt», «reegiline», «mõnikord» jne.

Ei ole soovitav kasutada ka raskepärast ja kiillausetest küllastatud sõnastust (välja arvatud lugemisõppuse ja loetust arusaamise ning üldise intelligentsi testid), et õpilane ei taipagi enam, mida talt nõutakse.

Testiküsimused peavad olema niiviisi sõnastatud, et kogu küsimus (mitte küsimuse üksik osa) on määravaks vastuse leidmisel. E. F. Lindquist toob häid näiteid, kuidas testiküsimuse ebaõnnestunud sõnastus suurel määral õige vastuse leidmist soodustab.¹⁵

¹³ J o s. E. A v e n t, Report of the Tennessee State Testing Program. State Department of Education, Nashville, 1946, lk. 83.

¹⁴ Vt. C. C. R o s s, Measurement in Today's Schools. Revised by Julian C. Stanley, third edition, New York, 1961, lk. 147—149.

Vt. ka L e w I t e l s o n, Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik. Berlin, 1967, lk. 126.

¹⁵ Vt. H e r b e r t E. H a w k e s, E. F. L i n d q u i s t and C. R. M a n n, The Construction and Use of Achievement Examinations. Boston, 1936, lk. 80.

Kui me kasutame ühes testis mitut eri vormi, siis üldreeglina on soovitatav sama vormi küsimused mitte segamini, vaid koos esitada. Näiteks ühtekokku paigutada lünk-vormis koostatud, omaette tervikuna aga küsilause vormis koostatud testiküsimused jne.

Testiküsimused peaksid olema paigutatud tõusvas raskuse järjekorras. Selle teoviisi põhjendus on puhtpsühholoogiline. Kui paigutada testi algusesse kõige raskemad küsimused, võib see nii mõnegi õpilase enesekindluse röövida. Õeldu on maksev ka aine tundmist kontrollivate testide (mastery tests) puhul, üldse igasuguse kontrolltöö puhul.

On soovitatav hoiduda õigete vastuste korrapärasest süsteemist. Reegli rakendamine puudutab põhiliselt mitmese valikuga teste, teiste juures on see nõue kas vähem või pole üldse oluline. Mitmese valikuga testide puhul tuleb vältida, et õigete vastuste valikut ei rajataks mingile kindlale printsiibile. Näiteks ei tohi teste koostada nii, et kogu aeg osutub õigeks ühesuguse järjekorranumbriga vastus, sest laps võib üsna kiiresti õige vastuse leidmise võtme avastada, ilma et ta sisuliselt vastata oskakski.

Testiküsimuste koostamisel on soovitatav silmas pidada ka vastuste parandamise hõlp-sust. Sel eesmärgil on otstarbekas testiküsimused paigutada viie kaupa rühmadesse, mitmese valikuga testiküsimuste puhul tähistada vastused numbrite või tähtedega, lünk-testi puhul lüngad ja muud.

Õpilasele antavad juhised olgu nii selged, lühidad ja täpsed kui vähegi võimalik. Noorematele õpilastele on soovitatav testilehel olevad juhised ette lugeda siis, kui nad ise jälgivad trükitud juhiseid. Kui on karta arusaamatusi, tuleks tahvlil selgitada või näidata; ühest tahvlil toodud näitest tavaliselt piisab, et asja kõigile selgeks teha.

(Järgneb.)

Algklasside õpilaste teadmiste ja oskuste hindamisest eesti keeles

L. EISEN,

*Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika
ja õpikute osakonna inspektor*

Käesolevas artiklis vaadeldgem lähemalt algklasside keeleõpetuse tundides tehtavate kirjalike

- kontroll- ja õpetavat laadi tööde hindamist,
- õpilaste teoreetiliste teadmiste kontrollimist ja hindamist,
- vigade arvestamist ja parandamist,
- klassipäevikute vormistamist.

(Lugemistunnis tehtava töö hindamisest vt. «Nõukogude Õpetaja» nr. 14, 5. IV 1969.)

Algklassides on esiplaanil õpetavat laadi kirjalikud tööd: mitmesugused keelelised harjutused, õpetavad etteütused, ümberjutustused ja kirjandid. Samad tööliigid on ka kontrolltöödeks, kuid nende kirjutamise eesmärk ja hindamine on teistsugune.

ÕPETAVAT LAADI KEELELISED HARJUTUSED JA ETTEÜTLUSED

Kooli nooremas astmes on keeleliste nähtuste tutvustamisel ning õigekirjaoskuste ja -vilumuste kujundamisel esikohal mitmesugused ära kirja-, kombineerimis-, lünk- jt. harjutused, mida tehakse klassis ja kodus. Neid tuleb kogu aeg kontrollida ja hinnata:

- koduseid harjutusi (kas töö- või harjutuste vihikus) hinnata koondhindega klassipäevikus **1 kord kuus** ning arvestada seda veerandihinde väljapanemisel;

— klassis tehtud õpetavaid harjutusi kontrollida ja hinnata ning ühe töö hinne (õpetaja valikul) kanda klassipäevikusse 1 kord veerandis.

Oluline koht õpilase õigekirjaoskuste kujundamisel on **õpetavatel etteütlustel** (vaatlus- (nägemis-), kuulumis-, kommenteeritav, selgitav jne.). Seesuguseid mõnelauselisi etteütlusi tehtagu igas keeleõpetuse tunnis, lastagu õpitavaid keelendeid vaadelda, kuulata, kirjutada ja analüüsida, kuni need on kindlalt omandatud. Alles siis võiks kirjutada kontroll-etteütluse. Tegelikult kiputakse talitama vastupidiselt: kontrollitakse liiga sageli ja seda, mida veel õpitud ei ole.

Õpetavat laadi töid peaks hindama rangemalt kui kontrolltöid.

Esitame orienteerivad hindamisnormid **õpetavat laadi keeleliste harjutuste ja etteütluste hindamiseks 1.—3. klassis.**

Hinne «5» — kui töö on veatu;

«4» — kui ei ole üle 2 vea: 1 ortograafia- ja 1 interpunktsiooniviga;

«3» — kui ei ole üle 5 vea: 3 ortograafia- ja 2 interpunktsiooniviga või 2 ortograafia- ja 3 interpunktsiooni- või 1 ortograafia- ja 4 interpunktsiooniviga;

«2» — kui ei ole üle 8 vea: 4—5 ortograafia- ja 3 interpunktsiooniviga;

«1» — kui on 6 või enam ortograafiaviga.

KEELELISED KONTROLL-HARJUTUSED

Tavaliselt planeeritakse kontrolltöö mingi teema lõpetamiseks. Tuleks silmas pidada ja ära kasutada ka varem õpituga seostamise võimalusi.

Ulatuslikumaid kontrolltöid ei tuleks kirjutada **üle 2 korra kuus**. Lühiajalisi tunni-kontrolle 2—3 tunnis õpitust võib õpetaja teha oma äranägemise järgi. Üldiselt peetagu silmas, et ülearu sagedased kirjalikud kontrolltööd koormavad õpilasi ja kahjustavad õppetöö kvaliteeti.

KONTROLL-ETTEÜTLUSED

Kontroll-etteütluste eesmärk ei ole ainult teadmiste kontrollimine, vaid ka keeleliste teadmiste süvendamine ja oskuste kujundamine. Kontroll-etteütlusi tuleks kirjutada mitte sagedamini kui 1—2 korda kuus.

Etteütluste tekstidesse ei või võtta ortogramme, mille õigekirjareeglid veel õppimata on. Kui neid pole võimalik töös vältida, kirjutatagu need tahvlile ja jäetagu sinna etteütluse ajaks.

Etteütluse tekst peab sisaldama küllaldaselt kriitilisi ortogramme (varem ja viimati õpitud keelereeglite kohta). Soovitav küllastus on 40—60%, seega peaks 20-st sõnast 8 kuni 12 sõnas olema kriitiline moment.

Erandiks on muidugi 1. klassi esimesed etteütlused, milles ortograafiline tihedus on suurem, sest vähese kirjaoskuse tõttu on iga sõna kriitiline ortogramm.

Kontroll-harjutuste ja -etteütluste maht 1.—3. klassis on uutes programmides märgitud järgmiselt: 1. kl. keeleline harjutus või etteütlus 20—25 sõna, 2. kl. — 45—50 sõna, 3. kl. — 65—70 sõna.

Klassile ettenähtud sõnade arvule üleminek toimugu sujuvalt: esimene kontrolltöö (harjutus ja etteütlus) koostatagu eelneva õppeaasta normide kohaselt; järgmistes kontrolltöödes suurendatakse sõnade arvu järk-järgult, nii et II poolaasta alguseks saavutataks eespool näidatud sõnade norm.

Et etteütluste tekstid on igas klassis senistega võrreldes mõne sõna võrra pikemad, siis otsustati algõpetuse emakeele alakomisjonis ka hindamisnorme pisut «pehmendada». Seega võiks **kontroll-harjutusi ja -etteütlusi hinnata** niiviisi:

- hinne «5» — kui töö on veatu või on 1 kirjakomistus (tähelepanematus või ilmse unustamise tõttu) või punkti ühekordne ärajätmine lause lõpul;
- «4» — 1—3 ortograafia- (kergemad vead) ja 2 interpunktsiooniviga;
- «3» — 4—6 ortograafia- ja 3 interpunktsiooniviga;
- «2» — 7—10 ortograafiaviga;
- «1» — üle 10 ortograafiavea.

ÕPETAVAD ÜMBERJUTUSTUSED JA KIRJANDID

Ümberjutustamiseks sobivad eelkõige palad, milles on tegevust või sündmusi. Ka kirjandid on süzeelised. Kirjeldavaid ja arutlevaid kirjandeid algklassides ei kirjutata.

Ümberjutustuse ja kirjandi ettevalmistamisel taotletakse, et õpilased täpselt mõistaksid kirjutatava sisu. Ortograafiavigade ennetamiseks on vajalik ka keeleline ettevalmistus. On tarvis õpetada korralikke lauseid koostama, sobivat sõnavara kasutama ning oma mõtteid selgelt ja loogiliselt välja ütleva.

Kirjandi ja ümberjutustuse ettevalmistus ei tohi kujuneda kollektiivselt koostatud lausete päheõppimiseks, et neid hiljem vihikusse kirjutada.

Klassis harjutamiseks koostatud ümberjutustused ja kirjandid on eeskujuks iseseisvatele klassis või kodus tehtavatele töödele.

Ümberjutustusi ja kirjandeid tuleks kirjutada 1. klassis iga nädal üks töö, 2. ja 3. klassis üle nädala üks töö.

Õpetavate ümberjutustuste ja kirjandite pikkus on orienteeruvalt 1. klassis kuni 30 sõna, 2. klassis 50—60 sõna, 3. klassis 70—90 sõna.

Õpetavate ümberjutustuste ja kirjandite hindamine võiks toimuda järgmiste normide alusel:

- hinne «5» — töö terviklik, sisu üksikasjalik, väljendus ladus, sõnavara rikkalik, 1 stiiliviga ja 1 kirjakomistus;
- «4» — töö terviklik, vähem üksikasjalik, väljenduselt ladus, on 1—2 stiili-, 1—2 interpunktsiooni- ja 1—2 ortograafiaviga;
- «3» — töö sisu üldjoontes teemakohane, väljenduses ebatäpsusi, 1—3 stiili-, 1—3 interpunktsiooni- ja 1—3 ortograafiaviga;
- «2» — töö ei vasta teemale, sisu ebatäpselt või poolikult edasi antud, 1—4 stiili-, 1—4 interpunktsiooni- ja 1—4 ortograafiaviga;
- «1» — töö ei vasta nõuetele või on enam kui 5 ortograafiaviga.

KONTROLL-ÜMBERJUTUSTUSED JA -KIRJANDID

Kontroll-ümberjutustuste eesmärk on selgitada õpilaste teadmiste ja oskuste tase ette loetud teksti **iseseisval** ümberjutustamisel.

Kontroll-ümberjutustuse hindamisel tuleb arvestada järgmist: terviklikkust (et töö oleks sissejuhatus, sisu, lõppsõna), sisukust (sisu täpsus, üksikasjalikkus), ladusust, sõnavararikkust, lauseehitust, ortograafiat.

Kirjaliku kontrolltööna on ümberjutustus ja iseseisev kontrollkirjand ette nähtud 3. klassis. Teksti pikkuseks mõlema töö puhul võiks arvestada orienteeruvalt 70—90 sõna.

Kontroll-ümberjutustusi võiks hinnata järgmiselt:

- hinne «5» — töö terviklik, sisu üksikasjalik, väljendus ladus, sõnavara rikkalik, 1—2 stiiliviga (näit. lause lõpetamatus 1. kl.) ja 1—2 kirjakomistust;
- «4» — töö terviklik, sisu vähem üksikasjalik, väljendus ladus, esineb 3—4 stiili-, 1—2 interpunktsiooni- ning 1—3 kergemat ortograafiaviga;
- «3» — töö sisu üldjoontes teemakohane, väljendus ei ole päris täpne, 5—6 stiili-, 4—7 interpunktsiooni- ja 4—7 ortograafiaviga;

«2» — töö ei vasta teemale, sisu ebatäpselt või poolikult edasi antud, 7—8 stiili- ning 8—10 ortograafiaviga;

«1» — töö ei vasta nõuetele, on enam kui 10 ortograafiaviga.

Kontroll-kirjand on kirjalike tööde liikidest tähtsaim ja oma teostuselt õpilasele raskeim. Samuti on kirjandi hindamine komplitseeritum.

Seepärast peatumegi kirjandi hindamisel pikemalt.

Kui õpilase keelelise taseme kontrollimiseks ja hindamiseks kasutatakse peamiselt etteütlist, mitmesuguseid keelelisi harjutusi ja kontrolltöid, siis kirjand peab peegeldama ja arendama õpilase loominguilisi võimeid, tema mõtete kirjaliku väljendamise oskust. Seepärast tuleks kirjandi hindamisel esmajoones arvestada kirjandi sisu.

Muidugi ei tohi unustada ka kirjandi keelelist külge.

Toon näite.

Õpilane N sai oma põhjaliku ja originaalse töö eest hinde «2», sest ta oli teinud 6 (mitte 5!) ortograafiaviga. Samal ajal õpilane P, kelle töö oli sisukehv, piiratud sõnavaraga, vähe originaalne, mõttevaene, sai selle eest «4», sest töös oli ainult 2 ortograafiaviga.

Esimene õpilane teeb järelduse: pole tarviski kirjutada sisult huvitavat tööd, piisab, kui kirjutada lühike kirjand, võimalikult vältida keerukamaid lauseid, ilusaid ütlemisi jne., sest muidu võib vigu tulla ja vigadest oleneb hinne.

Ja vastupidi — kui õpetaja hindab kirjandit «4»-ga ainult sellepärast, et see on mahult suurem, ehkki vigu on palju, jätab see õpilasele mulje, et on tarvis kirjutada hästi palju ja selle eest saab ka hea hinde.

Kõige selle vältimiseks tuleks kirjandit hinnates arvestada järgmisi komponente: teemale vastavust, terviklikkust, sisukust (oma mõtete originaalne esitamine, sisu täpsus, üksikasjalikkus), loogilisust, ladusust, sõnavararikkust, lauseehitust ja ortograafiat.

Hindamisel tuleks arvestada ka kirjandi mahtu. Ulatuslikuma sisult õnnestunud kirjandi puhul tuleks vigade arvestamisel teha järeleandmisi õpilase kasuks. Kui kirjand ületab programmis ettenähtud ulatuse kahekordselt, näit. 3. kl. ettenähtud 70—90 sõna asemel on töös 140—180 sõna, võiks selles ka kaks korda enam iga liiki vigu esineda.

Õpetaja peab iga töö hindamisele individuaalselt lähenema, kusjuures ei tule tähelepanu pöörata ainult vigade hulgale, vaid ka nende iseloomule ja isegi ülesande täitmisele tervikuna, võttes arvesse töö kõiki positiivseid ja negatiivseid külgi.

Kirjandi sisu ja ortograafiat hinnatagu ühise hindega.

Märkus: Numbriline hinne ärgu olgu kirjandi ainsaks hindeks. Juba hindamisel arvesse tulevate komponentide rohkuse tõttu vajab kirjand positiivsete külgede ja puuduste täpsemat äramärkimist. Seda tehaksegi lühikeses retsensioonis, mis annab tööle üldhinnangu. Eriti vajalik on retsensioon juhul, kui kirjandi keeleline külg on kesk-pärane, sisuline külg aga märksa tugevam, või vastupidi.

Töö halva välimuse ja käekirja eest hinnet ei alandata. Neid arvestatakse kirja-tehnika hindamisel. Küll aga tuleks lasta lohakalt kirjutatud töö ümber kirjutada.

Kirjandid vaheldugu ümberjutustustega — iga kuu keskmiselt kaks kirjandit ja kaks ümberjutustust (s. o. kontroll- ja õpetavad ümberjutustused ja kirjandid).

TEOREETILISTE TEADMISTE KONTROLLIMINE JA HINDAMINE

Keeleõpetuse tunnis kontrollitakse peaaegu alati õpilaste keelealaseid teoreetilisi teadmisi: lastakse leida reeglitele näiteid ja kasutada õpitud keelendeid uutes lausekonstruktsioonides vms. Ühed õpetajad hindavad seesuguseid vastuseid ja kannavad hinded senise liigituse järgi klassipäevikus suuliste vastuste alla, teised jälle kirjalike hinnete hulka, kolmandad aga ei hinda üldse.

Algõpetuse komisjon asus seisukohale, et suulist küsitlemist, eriti aga kordamistundides, kus see pakub tavalisest rohkem kontrollimise ja teadmiste omandamise kindlusest ülevaate saamise võimalusi, tuleks rakendada, ja hinnata õpilaste üksikvastuseid, kui need on ulatuslikumad ning nõuavad õpilastelt keelelise nähtuse äratundmist ja õigesti nimetamist, õpitud keelereeglite tundmist ja nende praktilist rakendamist.

Märkus: Uutes keeleõpetuse programmides on erilisel esile tõstetud mõisted, mida antud klassi õpilane peab kindlalt omandama.

Hinded ulatuslikumate suuliste üksikvastuste eest, vaatamata sellele, kas need saadakse lugemise või keeleõpetuse tunnis, **kantakse keeleõpetuse hinnete hulka ja arvestatakse veerandihinde väljapanemisel.**

Muidugi ei ole suuliste vastuste eest saadud hinded määravad keeleõpetuse koondhinde väljapanemisel: keelereeglite tundmisel on ainult teoreetiline väärtus, kui õpilane neid kirjas kasutada ei oska.

MISSUGUSTEST KOMPONENTIDEST KOOSNEB ÕPILASE VEERANDIHINNE?

Koondhinde väljapanemiseks peaks olema üksikhindide järgmiste tööde eest: 1) kontroll-etteütlused, 2) keelelised kontroll-harjutused, 3) ümberjutustused (alates 3. kl.), 5) kodused harjutused, 6) klassis tehtud õpetavat laadi tööd, 7) suulised üksikvastused.

Koondhinde väljapanemiseks peaks olema klassipäevikus vähemalt 10—12 hinnet, kusjuures $\frac{2}{3}$ neist kontrolltööde ja $\frac{1}{3}$ koduste harjutuste, klassis tehtud tööde ja suuliste üksikvastuste eest. Järelikult — kaheteistkümnest hindest võiks olla 8 kontrolltööde, 2 koduste harjutuste, 1 klassis tehtud tööde (õpetaja valikul) ja 1 suuliste vastuste eest.

VIGADE ARVESTUS

Vigadeks loetakse õpilase töös kõik eksimused nende õigekirja- ning interpunktsioonireeglite vastu, mis kontrolltöö kirjutamiseni on õpitud või mille tundmist eeldatakse.

Raskeks veaks loetakse eksimusi eesti keele põhireeglite vastu. Programmis on eri šriftiga esile tõstetud igale klassile «raudvarana» ettenähtud keeleteemad. Näiteks, kui 2. kl. õpilane eksib st-ühendi õigekirjas, loetakse see tema töös «raskeks veaks», sest 1. klassis peab olema st-ühendi õigekiri omandatud.

Vead, mis korduvad samade sõnade erinevates vormides, loetakse töös **üheks veaks.**

Ühetüübilised vead erinevates sõnades loetakse eraldi vigadeks, näit. püüftakse (pro püütakse), näiftama (pro näitama) arvestatakse kahe veana.

Eksimused ühes sõnas mitme reegli vastu loetakse üheks veaks, näit «kaasibliida» (pro gaasipliit) — 1 viga.

Veaks loetakse ka valesti poolitatud sõna, kui poolitamist on juba õpitud.

Interpunktsioonivead arvestatakse poole veana, kui töö ei ole spetsiaalselt interpunktsioonireeglite kohta.

Veaks ei loeta:

- ilmselt tähelepanematuses tingitud viga, kui neid ei esine üle ühe;
- õppimata keelereegleist tingitud õigekirja- ja interpunktsioonivigu;
- lubatud paralleelvorme;
- parandusi, kui õpilane on need teinud iseseisva keelelise analüüsi tulemusel. Erandjuhtudel on õpetajal õigus hinnet **tõsta** või **alandada**, olenevalt vigade iseloomust, töö üldisest kvaliteedist ja ulatusest (vt. «Kirjandi hindamine»).

Õpetaja võib hinnet tõsta

— kui õpilane tegi küll 6 viga (kontroll-etteütluses, harjutuses), kuid need on tin-

gitud ühe keelereegli mittetundmisest, näiteks eksimused mitmuse tunnuse **-de** (**-te**) kasutamises, ja tööd hinnata hindega «3», ehkki normid näevad sel juhul ette hinde «2»;

— kui töö on kriitiliste ortogrammide poolest tihedam või tavalisest pikem.

Õpetajal on õigus hinnet alandada,

— kui eelmiste tööde vead on korduvalt parandamata;

— kui õpilane on teinud oma töös 1—2 «rasket» viga (hindeni «3») ja 3—4 raske vea puhul hindeni «2».

Hinde alandamist peab õpetaja põhjendama.

VIGADE PARANDAMISEST

1. ja 2. klassis tuleb kontrollida ja hinnata vihikus iga klassis ja kodus tehtud harjutust.

Alates 3. klassist võib teha valikkontrolli, kui klassis on üle 20 õpilase.

Kontrolltööd — keelelised harjutused ja etteütused — peab tingimata parandama järgmiseks tunniks, ümberjutustused ja kirjandid aga sama nädala jooksul.

1.—3. klassi kirjalike tööde kontrollimisel parandab õpetaja ka vead, mis on tekkinud veel õppimata keelereegli mittetundmisest, aga vihiku vabale äärele neid ei märgi ega hindamisel ei arvesta.

Eksimused õpitud keelereegli vastu märgitakse vihiku vabale äärele ja võetakse töö hindamisel aluseks.

1. ja 2. kl. vihikus peab õpetaja õpilase vea parandama. Alates 3. klassist võib vea märkida allakriipsutamisega, juhul kui viga peaks õpilasele arusaadav olema.

Töö hinne kirjutatakse töö alla paremale, mitte aga vabale äärele (see on kuupäeva ja vigade märkimise koht!).

Vigade parandamist tuleb õpilastelt nõuda järgmiseks tunniks.

KLASSIPÄEVIKU VORMISTAMISEST

Klassipäevikute ebatäpse täitmise tõttu (vt. J. Nurmik, «Tähelepanekuid eesti keele hindamise kohta 4. klassis». «Nõukogude Õpetaja» nr. 49, 5. XII 1968) ei ole võimalik saada ülevaadet õpilaste keelealastest teadmistest ja oskustest.

Nagu juba eespool nägime, peaks keeleõpetuse eest väljapandud hinne õpilast mitmest küljest iseloomustama ja seda kõike peaks ka päevik kajastama. Klassipäeviku formaati ega lahtreid ei ole võimalik muuta, küll võiks aga ülalnimetatud tööliikide märkimiseks kasutusele võtta vastavad tingmärgid ja kirjutada need hinneterea kohale või alla. Soovitame järgmisi tingmärke: keeleline harjutus — H, etteütus — E, ümberjutustus — Ü, kirjand — K, kodune harjutus — O, klassis tehtud õpetavat laadi töö — Õ, suulised vastused — S.

Iga töö hinne kanda selle kuupäeva alla, millal töö on tehtud.

Esitatud seisukohad ja ettepanekud võivad põhjustada mitmesuguseid arvamusi, millest palume teatada Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakonda või «Nõukogude Õpetaja» toimetusse.

Ootame teie kirju.

Viimastel aastatel on meie vabariigis märgatavalt hoogustunud tegelemine lugemisoscuse probleemidega. Öigu-sega on kinnitatud, et lugemisoscus pole üksnes aabitsaperioodi ega algklassidegi küsimus. Konkreetseid nõudeid keskastme õpilaste lugemisoscusele pole aga seni sõandatud esitada, küllap sellepärast, et iga õpiaastaga mahult laienev lugemisoscuse mõistegi meil üksmeelselt defineerimata. Kummatingi oleksid teatavad normid õpetajatele orienteerumiseks hädavajalikud.

Lugemisoscuse hindamisel kõneleme tavakohaselt sellistest lugemise omadustest resp. lugemisoscuse komponentidest, nagu lugemise õigsus (s. o. lugemisvigade puudumine), ladusus ja kiirus, ilmekus ning teadlikkus. Needki koosnevad omakorda üksikfaktoreist. Näiteks võivad lugemise teadlikkuse (mida üldiselt samastatakse mõistetega «tekstist arusaamine» või «loetu mõistmine») erinevateks külgedeks olla sõnavaara tundmine, tähelepanelikkus lugemisel, olulise informatsiooni vastuvõtmine, teksti põhjal järelduste tegemine, detailide märkamine jpm. Samas sõltuvad nii loetava mõistmine kui ka teised lugemisoscuse komponendid niisugustest teguritest, nagu teksti sisuline ja sõnastuslik keerukus, käsitletava aine alaste eelteadmiste olemasolu, lugemise eesmärk jms. Rohked üksikfaktorid muudavadki lugemisoscuse kontrollimise ja hindamiseks vajalike orienteerivate normide väljatöötamise keeruliseks. Kõiki lugemisoscuse üksikkülgi haaravate testide koostamine ja katsetamine nõuab laiemat aktiivi osavõttu. Seepärast on vajalik, et õpetajad-katsetajad oma sellekohaseid kogemusi, tähelepanekuid ning isiklikke seisukohti laiemalt tutvustaksid, et võimalikke õnnestumisi ja ebaõnnestumisi saaks kasutada lugemisoscuse diagnoosimise ja hindamise metoodika edasarendamisel.

Mõningaid lihtsamaid võimalusi, mida seni kasutatud ja mis on hõlpsasti rakendatavad igapäevases koolitöös, tutvustamegi. Esitatavad ettepanekud niihästi mõõtmise tehnikaks kui ka normide osas baseeruvad vaid üksikute katseeriade tulemustel, on seega vähekaalutud, mistõttu nende korrigeerimiseks loodame kõikide asjast huvitatute abi.

Massilises kontrollkatsetes on võimalik jälgida ainult lugemise üksikuid omadusi, eelkõige lugemise kiirust ja tekstist arusaamist vaikselt lugemisel. Uurimused on näidanud, et need komponendid on küllaltki kõrges korrelatsioonis lugemise teiste omadustega (excl. ilmekus). Niisiis julgemeigi soovitada esialgu piirduda lugemise kiiruse ja tekstist arusaamise mõõtmisega.

LUGEMISKIIRUSE MÕÖTMISEKS

on põhiliselt kaks võimalust: a) lastakse õpilastel lugeda teatavat kindlat tekstilõiku ning registreeritakse selleks kulunud aeg; b) lastakse õpilastel vabalt lugeda teksti ja teatava kindla aja (näit. 3 minuti) möödumisel märgitakse, kui kaugemale lugemisega jõutud. Esimest neist moodustest peaks kindlasti kasutama häälega lugemise oskuse üle otsustamisel, kui soovitakse ühtlasi õpilaste lugemise õigsust võrrelda ja lugemisvigu analüüsida. Vaikse lugemise kiiruse mõõtmiseks näib olevat otstarbekam teine moodus, sest vaikselt lugemisel pole õpetajal võimalik vahetult kontrollida, kui kaua kulus määratud tekstilõigu lugemiseks. Lugemiskiiruse eri näite (teksti lugemiseks kulunud aeg,

VAAGIMIST VAJAVAD NÕUDED LUGEMISOSCUSELE KESKASTMES

V. MAANSO,

*Pedagoogika Teadusliku Uurimise
Instituudi teaduslik töötaja*

teatava aja jooksul loetud teksti hulk) saab võrrelda nende taandamisega ühtsetele mõõtühikutele lihtsa arvutuse teel (vt. lk. 343). Mõõtühikuna on kasutatud loetud sõnade, silpide või tähtede arvu teatava ajaühiku, tavaliselt ühe minuti jooksul. Et tähtede arv silpides, veel enam aga sõnades on väga kõikuv, sobib mõõtühikuks kõige paremini tähtede arv. Teksti hulka arvestame tähemärkide kõrval ka kirjavahemärgid.

Algõpetuse spetsialistid peavad õppimata teksti minimaalseks lugemiskiiruseks 3. õppeaasta lõpuks 400 tähemärki minutis. *Oleme arvamusel, et 4. klassi õpilased peaksid suutma häälega lugeda 450 tähemärki minutis, 8. klassis ulatugu see arv 600-ni. Optimaalseks häälega lugemise tempoks võiks pidada 650—700 tähemärki minutis. Mõistagi ei tohi optimaalset lugemiskiirust samastada maksimaalsega; sageli esineb tekstilõike (näit. dialoogis), mida tuleb lugeda kiiremini, ilma et loetava selgus selle all kannataks.*

Vaikselt lugemisel on tempo erinevused, tingitult tekstist ja lugemise eesmärgist, väga suured. Kiiruse miinimumnõudeks võiks olla 4. klassi lõpul 600, 5.—6. klassis 700 ja 7.—8. klassis 800 tähemärki minutis. Keskkooli lõpetaja peaks suutma tavalist (s. o. valemیتeta, viideteta, joonisteta) proosateksti vaikselt lugeda 1500—1600 tähemärki minutis.

Senised katsetused vabariigi mitmes koolis on näidanud, et kaugeltki mitte kõik õpilased pole seda taset saavutanud. *Võib-olla pole need normid jõukohased? Ja kas selline lugemiskiirus keskastmes on üldse vajalik?*

Lugemiskiiruse näitaja põhjal üksi ei saa veel otsustada lugemisoskuse taseme üle: õpilane loeb küll kiiresti, kuid sealjuures võib täitmata jääda lugemise põhieesmärk — informatsiooni (kõige laiemas mõttes) saamine lugemise teel. Seepärast pole vähem oluline mõõta,

KUI PALJU LOETUST ARU SAADI.

Kuni viimase ajani on meil selle kontrollimiseks kõige sagedamini kasutatud loetud teksti ümberjutustamist või teksti kohta esitatavaile küsimustele vastamist, mis võib toimuda niihästi suuliselt kui ka kirjalikult. Neist esimene viis, mis välistab tähelepanu endale nõudvad kirjutamisraskused, tuleb kollektiivse kontrolli puhul vaevalt arvesse. Loetav tekst ei tohi olla õpilastele varem tuttav ega nõuda spetsiaalsete eelteadmiste olemasolu.

Loetust arusaamise hindamiseks ümberjutustuse kaudu (nimetame seda hiljem testi-variantiks A) tuleb lugemiseks antav tekst jagada informatsiooniühikuiks, millede osatähtsus ja vastavalt sellele ka koefitsient hindamisel võib vajaduse korral olla erinev. Mida rohkem informatsiooni õpilane loetust edasi annab, seda paremat teksti mõistmist võime eeldada. Põhifaktide ja kõrvaliste detailide edasiandmist ei saa hinnata samaväärselt: detailide puudumine ümberjutustuses ei tarvitse veel tähendada loetava mittemõistmist. Küll aga viitab puudulikule arusaamisele üksnes detailidel peatumine ja oluliste faktide kõrvalejätmine. Kui loetav tekst on väga lühike ja lugemisele eelnes korraldus kõiki detaile hoolikalt tähele panna, võib teisejärguliste faktide edasiandmise eest arvestada õpilasele lisapunkte. Kirjavigu ei tule loomulikult arvesse võtta.

Kirjeldataud kontrollimisviisi põhipuuduseks loetakse liigse osakaalu omistamist mälu-faktorile. Seda eitamata tuleb ometi mõõnda, et igasuguse (ja elus tavaliselt ikka vaid ühekordse) lugemise põhieesmärgiks on informatsiooni omandamine.

Mälu osa aitab mõnevõrra vähendada õpilase mõttekäigu suunamine loetu reprodutseerimisel küsimustega (test B_1), mis ühtlasi hõlbustab vastuste hindamist konkreetsete arvnäitajatega: küsimusi on võimalik koostada enam-vähem võrdse raskusega; saab jälgida, kas ühele ja samale küsimusele vastuse leidmiseks on õpilasel kasutada loetud tekstis ainult üks väide või leidub sellele viiteid mujalgi; kas vastus peab sisaldama olulist või nõutakse siin detaile jms. Küsimusi võivad asendada loetava põhjal koostatud kokku-

võtlikud, poolikud laused või lünktekstid (test B₂); sobiva, mõnevõrra raskema teksti korral saab rakendada valiktesti põhimõtet (test B₃). On hea, kui küsimused suudetakse koostada nii, et järgmistes ei sisaldu vastus eelmisele; kui see võimalikuks ei osutu, tuleks vastamiseks määratud aega piirata. Esitatavate küsimuste arv ei tohi olla liiga väike, mis ei võimalda õpilasi küllaldase tõenäosusega diferentseerida (minimaalselt 4–5 küsimust).

Illustreerigem eelõeldut näitega.

Olgu loetavaks tekstiks J. Piigi lühijutuke «Kolm käitumisviisi» (5. kl. lugemikus; sobiv lugemisoscuse kontrollimiseks 4.—5. klassis).

Küsimused teksti kohta koos eeldatavate vastuste (mis ümberjutustuse korral võiksid olla arvestatavaiks informatsiooniühikuks) ja lisadetailidega võiksid olla järgmised.

Küsimus	Põhivastus	Lisadetail
1. Kuhu oli jõudnud matkaja?	Võõrasse paika	(võõrasse) alevikku
2. Keda nägi matkaja teeristil?	Tütarlapsi või 3 tütarlasi	mängimas
3. Mida küsis matkaja lastelt?	Kus asub raudteejaam?	
4. Kuspool asus raudteejaam?	Paremat kätt või paremal.	
5. Mida tegi võõras, kui sai teada, kuhu minna?	a) tänas ja b) pakkus lastele kompvekke	a) astus lähemale b) tõmbas taskust karbi klaaskompvekkidega.
6. Kuidas suhtus esimene, mustajuukseline tütarlaps kompvekkide pakkumisse?	Keeldus võtmast või ütles, et ei taha	a) krimpsutas nina b) kähvas trotslikult c) pööras selja
7. Mida tegi teine, linalakk?	Läks käsi pesema või ütles, et peseb enne käed ära.	(ütles) maheda häälega
8. Kuidas käitus kolmas, kastanpruunide salkus juustega tüdruk?	a) haaras terve peotäie ja b) tahtis veel võtta	a) astus julgesti ligi b) määrdunud kätega
9. Mitu kompvekki võttis linalakk, kui ta tagasi tuli?	Kolm	ühe punase, ühe kollase, ühe rohelise
10. Kes tütarlastest tänas matkajat?	Teine, linalakk või see, kes käis käsi pesemas	

Ligilähedastelt samad küsimused korduvad lünktestis:

Matkaja sammus läbi Ta nägi teeristil . . . ja küsis neilt, kuspool asub Teda juhatati, et minna tuleb Võõras astus lähemale, tänas ja pakkus lastele Mustajuukseline tüdruk ütles: «. . .». Teine, linalakk, ruttas enne maiustamist Kolmas, kastanpruunide salkus juustega tüdrukuke astus ligi ning Kostitamise eest ütles matkajale «Aitäh!» ainult

Valikuks võib õpilastele esitada näiteks järgmised vastused (õige vastus alla kriipsutada):

1. Matkaja sammus läbi metsa / läbi võõra aleviku / mööda maanteed.

2. Ta nägi teeristil kolme tütarlast mängimas / kolme teetöolist töötamas / kolme poissi mängimas.
3. Ta küsis neilt, kus asub söökla / millist teed mööda pääseb poskontorisse / kuspool on raudteejaam.
4. Lapsed juhatasid, et minna tuleb paremale / otse / vasakule.
5. Võõras pakkus lastele küpsiseid / kompvekke / šokolaadi.
6. Mustajuukseline tüdruk ei võtnud ühtegi / kahmas kõik endale / võttis ühe kompveki.
7. Teine, linalakk, ruttas matkajale teed näitama / pööras trotslikult selja / läks enne maiustamist käsi pesema.
8. Kolmas, salkusjuukseline, haaras terve peotäie / valis välja meeldivad / sõi karbi tühjaks.
9. Tagasi jõudes linalakk keeldus viisakalt kompvekke võtmast / haaras puhta käekesega ühe kompveki / võttis kolm kompvekki.
10. Kostitamise eest ütles «Aitäh!» mustajuukseline / linalakk / kastanpruunide, salkusjuustega tüdruk.

Tähelepanelikkust lugemisel (tekstist arusaamist) hindame plusspunktides: iga õige vastus annab ühe punkti. Näitena toodud küsimustele vastamisel võib niisiis saavutada 10 punkti: mõnevõrra võib see arv suureneda detailide arvel (testis B_1 ja B_2 iga detaili eest näit. 0,5 punkti). Poolikuid ja ebatäpseid, kuid põhiliselt õigeid vastuseid hindame poole punktiga (näit. vastus «Matkaja pakkus lastele maiustusi» pro «pakkus kompvekke»). Kui ühele ja samale küsimusele on võimalik vastata pikema loeteluga või enama kui ühe väitega, võib loetelu osa liikmete resp. ühe väite esiletoomist arvestada samuti pooliku vastusena. Sisaldub aga selles ühes väites põhiline fakt, mis seostub teistest teadami muu tekstiosaga, tuleb seda hinnata täisvastusena. Nii hindame terve punktiga testi B_1 5. ja 8. küsimusele antud vastuseid «Matkaja pakkus lastele kompvekke» ja «Kolmas tüdruk haaras terve peotäie kompvekke (s. t. võttis väga palju)».

Esitatavate küsimuste hulgas võiks leiduda selliseidki, millele loetu otseselt vastust ei anna: küsimused nõuavad iseseisvat järeldamist või opereerimist kogu tekstiga, kuna järjekord erineb mõneti tekstis leiduvate väidete järgnevusest. Eriti soovitatav on seda rakendada siis, kui õpilastel vastamise ajaks loetav tekst kasutada jääb. Esitame sellekohase näitena väljavõtte 1934. a. korraldatud emakeele testist algkooli (s. o. 6. kl.) lõpetaja oskuste ja teadmiste kontrollimiseks*:

Loe ja vasta siis küsimusile tükki lõpul!

Jaan sõitis jalgrattal linna. Teel lõhkes rattakumm ventiili lähedalt. Jaan tuli rattalt ja hakkas otsima kotist parandamisvahendeid, kuid kahjuks ei leidnud ta seal kummit. Ta jäi rattale toetudes nõutult seisma. Mõni hetk hiljem lähenes linna poolt kihutades auto. Jaan lükkas ratta teel kõrvale ja tõstis käe. Auto peatus viivuks. Jaan palus autojuhilt kummit. Juht võttis taskust suure kummilahmaka, lõikas kääridega ümmarguse tüki ja ulatas selle Jaanile. Jaan parandas ratta ja sõitis edasi.

Kust kohast lõhkes rattakumm?

Kus seisis Jaan rattale toetudes?

Missugune oli kujult kummitükk, mille sai Jaan?

Kumb sõiduk esimesena jätkas katkestatud matka?

Missuguses suunas sõitsid auto ja jalgratas teineteise suhtes?

Valikvastuste koostamisel tuleks arvestada lugemisoskuse kontrollimisel saadud väärvastuste analüüsi andmeid, mis näitavad, et kõige sagedamini tingib vale vastuse küsimuse seostamine õpilase enda varasema kogemusega või mõne muu tekstiosaga. Igal juhul ei tohi õige vastuse kõrval pakutavad variandid olla absurdsed. Raskusastet suurendab ebaõiges vastuses samade detailide, sama lisainformatsiooni või lausekonstruktsiooni kasutamine, mis tekstis kuulus nõutava vastuse juurde.

Lugemistekstist arusaamist on kontrollitud teistegi võtetega. Näiteks esitati 1934. a. korraldatud emakeele testis õpilastele **lünktekst** (test C), mis tuli lugemise käigus täita, tuginedes kontekstile, sobiva sõnaga. Toome sellestki näitena katkendi*:

* M. Meos, Eesti algkooli lõpetaja. Tallinn, 1936. Test nr. 1. Lugemisoskus. Lk. 24—25.

Mereäärsete rahvaste kaubandus on tavaliselt hästi arenenud, kuna ... on soodsaimaks liiklemisteks. Mäed, sellevastu, ... kaubanduslikku läbikäimist rahvaste vahel. Kuid sõja ajal on ... vaenlasele tugevaks takistuseks sissetungimisel. ... poolt valitseb aga suur hädaoht, eriti siis, kui vaenlasel on tugev laevastik.

TRÜ pedagoogikakateedri dotsent I. Unt on lugemisoskuse diagnoosimiseks kasutanud teksti, millesse on paigutatud kontekstiga ilmsesti vastuolus olevaid sõnu. Õpilane peab vaikselt lugemisel **vastuolulise või absurdse sõna kas alla või läbi kriipsutama** (test D). Selle tegemata jätmine viitab, et teksti pole loetud küllaldase tähelepanelikkusega. Tekstist arusaamist hinnatakse läbikriipsutatud sõnade arvu (või vastavalt miinuspunktides täheldamata jäänud vastuoluliste sõnade hulga) järgi. Sama võtet rakendab 4. klassi õpilaste lugemisoskuse mõõtmisel ka Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi koolijõudluse sektor. Näidistekst leidub E. Hiie kirjutises «Lugemisoskuse kontrollimisest algklassides» («Nõukogude Kool» 1968, nr. 12, lk. 902).

Tole õpilastes elevust tekitava ja hõlpsasti rakendatava testi puudusena märkigem, et selle täitmine erineb suuresti tavalisest lugemise situatsioonist: õpilase tähelepanu keskendub siin paratamatult vastuoluliste sõnade otsingule, mistõttu jälgitakse küll üksiklause või lühema tekstilõigu sisu, kuid pala kui terviku mõte ja oluline informatsioon võib jääda **tabamata**.

TRÜ dotsent E. Koemets ja TPedI õppejõud P. Kees on lugemisoskuse mõõtmiseks kasutanud teste, mille käigus **peavad õpilased täitma mingisugust korraldust**, näit. kirjutama oma nime lehe paremas alanurgas olevasse ruudukesse, märkima, mitu tähte on teise rea eelviimases sõnas jms. (test E). Ülesanded ise peavad olema küllalt lihtsad, hoolimata sellest, missuguses sõnastuses need esitatakse; vastasel korral ei mõõda ega hinda me seda, mida mõõta ja hinnata tahame, vaid juba ülesannete täitmise oskust. Korralduste täitmist hinnatakse punktidega: ülesannete täitmata jätmine või ebatäpne täitmine viitab, et korraldusest pole õigesti aru saadud, s. t. loetavat pole mõistetud. Selles, paljuski tööjuhendiga sarnanevas testis on võimalik pakkuda õpilastele suhteliselt ühelaadset teksti; pikemast lõigust arusaamist (üksikväidete vaheliste seoste mõistmist) ei saa sel viisil kontrollida.

Näeme, et igal kirjeldatud testiliikidest on teistega võrreldes teatavad eelised kui ka puudused. Lugemiseks antava teksti kui ka testiliigi valik sõltub niisiis suurel määral kontrolli eesmärgist, sellest, mida soovime hinnata. Oleks mitte ainult huvitav, vaid otse vajalik teada, *milliseid teste peavad teksti mõistmise kontrollimisel sobivaimaks õpetajad. Missuguseid teste ja kontrollimisviise on koolides sel eesmärgil kasutatud? Milliste tulemustega?*

KUIDAS HINNATA LUGEMISOSKUSE MÕÖTMISE TULEMUSI?

Märkisime, et loetavast arusaamist hinnatakse kõige sagedamini punktides (pluss- või miinuspunktides). See aga ei võimalda võrrelda erinevaist tekstidest arusaamist, mistõttu sama näitajat on mõnikord otstarbekas väljendada protsentides vastamisvõimaluste arvust. Kui näiteks õpilane on 10-st esitatavast küsimusest vastanud kuuetele, on ta teksti mõistnud 60%-liselt.

Kas too 60% rahuldab?

Oleme arvamusel, et õpilased peaksid suutma 3 minuti jooksul loetavast (vastavalt nõutavale lugemiskiirusele) eakohasest, spetsiaalseid eelteadmisi mittenoetavast palast anda vahetult pärast lugemist olulist informatsiooni edasi 70—80%-liselt, kõrvalfakte ja detaile reprodutseerida umbes 50% ulatuses. Vastasel korral on loetud pealiskaudselt, teksti sisu jälgimata või pole sellest aru saadud. (Testi D ja E kasutamisel puuduvad allakirjutanul keskmiste näitajate kohta andmed.)

Eelpool viitasime ka sellele, et hea lugemiskiirus üksi, kui tekstist sealjuures aru ei saada, pole veel hea lugemisoskuse näitaja; niisamuti ei saa hinnata kõrgelt teksti head

mõistmist, kui lugemiseks kulub väga palju aega. Tõepoolest, kas on parem lugeja see, kel kulus teksti lugemiseks 5 minutit, kuid kes suutis pärast lugemist teksti reprodutseerida 90%-liselt, või õpilane, kes luges sama tekstilõigu läbi 2 minutiga, kuid oskas vastata ainult 50%-le teksti kohta käivaist küsimustest?

Siit tuleneb vajadus **üksiknäitude summeerimiseks**.

Vaatleme esmalt võimalusi, kui kõik õpilased on lugenud erineva aja jooksul läbi sama pikkusega teksti. Selgituseks esitame 10 õpilase tulemused näidisedena antud testi (variant B₂) rakendamisel 4. klassis. Lugemiseks antud teksti pikkus oli 782 (ümardasime selle lähima täiskümneni, seega 780) tähte, vastamisel võimalik saada 10 punkti.

Jrk. nr.	Õpilase nimi	Lugemiseks kulunud aeg	Saavutatud punkte
1.	Erik	1.00	9,0
2.	Abram	1.10	8,5
3.	Koplimets	1.10	10,0
4.	Kruus	1.20	8,0
5.	Rahnel	1.30	4,5
6.	Vähi	1.50	9,0
7.	Miller	2.00	6,5
8.	Piirsalu	2.10	10,0
9.	Aruorg	2.20	8,5
10.	Põllu	3.20	9,5

Üheks sageli kasutatavaks võimaluseks on **õpilaste järjestamine eri näitajate alusel; kohta tähistavad arvud liidetakse ja saadakse nõnda üldine näitaja** (miinuspunktides). Esitatud andmete põhjal oleksid tulemused järgmised.

Jrk. nr.	Õpilase nimi	Koht lugemis-kiiruses	Koht teksti mõistmises	Kokku miinus-punkte	Koht üldjärjestuses
1.	Erik	1.	4.—5.	1+4,5=5,5	2.
2.	Abram	2.—3.	6.—7.	2,5+6,5=9,0	3.
3.	Koplimets	2.—3.	1.—2.	2,5+1,5=4,0	1.
4.	Kruus	4.	8.	4+8=12,0	6.
5.	Rahnel	5.	10.	5+10=15,0	8.
6.	Vähi	6.	4.—5.	6+4,5=10,5	5.
7.	Miller	7.	9.	7+9=16,0	10.
8.	Piirsalu	8.	1.—2.	8+1,5=9,5	4.
9.	Aruorg	9.	6.—7.	9+6,5=15,5	9.
10.	Põllu	10.	3.	10+3=13,0	7.

On pikematagi selge, et selline summeerimisviis on võrdlemisi ebaobjektiivne, jättes arvestamata diferentside ulatuse üksiknäitajais. Sellest suuremakski puuduseks loeme asjaolu, et järjekorrast lähtumine võimaldab ühe ja samagi testi kasutamise korral vaid suhtelisi järeldusi, eri klasside tulemusi (ilma lähteandmeteta) võrrelda ei saa.

Mõnevõrra paremaks võimaluseks on üldnäitaja arvutamine **saavutatud punktide jagamise teel lugemiseks kulunud ajaga**. Nõnda saame tulemuseks ühe lugemisminuti kestel omandatud informatsiooni hulga. Selle järgi on õpil. Eriku lugemisoskuse näitajaks $9,0 \left(\frac{9}{1} = 9,0 \right)$, Milleril $3,25 \left(\frac{6,5}{2} \right)$, Rahnelil $3,0 \left(\frac{4,5}{1,5} \right)$ jne. Saadud näitajate põhjal on võimalik välja arvutada klassi keskmine tulemus, kõrvutada ja võrrelda seda teiste klasside tulemustega sama testi kasutamisel. Hõlpus on ka hindamist orienteeriva normi leidmine. Kui lugemispala läbilugemiseks kulub nõutava kiiruse korral 2 minutit ja

õigeid vastuseid peaks õpilane suutma anda 60%, s. o. näit. 20-st võimalikust 12, siis võib üldnäitajaks 6 punkti ($\frac{12}{2}$) saanud õpilase lugemisoskust hinnata rahuldavaga. Kuid selle hinde vääriliseks loetakse ka õpilane, kes kulutas teksti lugemiseks küll 3 min., kuid vastas see-eest 18-le teksti kohta käivale küsimusele ($\frac{18}{3}$). Muide lubab too moodus hinnata ühe ja sama teksti kasutamisel ka erinevaid testivariante.

Esitatuist veel **üldisemate hindamisaluste** leidmise muudab keerukaks tekstide erinev raskus ja esitatavate küsimuste iseloom. Seni korraldatud katseseeriade tulemusi võrreldes julgeme katsetamiseks esitada järgmise võimaluse: üksikõpilase **lugemisoskust väljendab mure, mille lugejaks on lugemiskiiruse ja õigete vastuste arvu korrutis ja nimetajaks vastamisvõimaluste arv** ehk

$$LO = \frac{k \cdot v_i}{v}, \text{ milles}$$

LO = lugemisoskus, k = lugemiskiirus (tähte minutis), v_i = õpilase poolt antud õigete vastuste arv ja v = vastamisvõimaluste arv.

Et lugemiskiirus väljendub valemis

$$k = \frac{m}{a}, \text{ milles}$$

k = lugemiskiirus (tähte minutis), m = teksti maht (tähtedes) ja a = lugemiseks kulunud aeg (minutites), võib ülalesitatud valemile anda kuju, mis võimaldab vältida lugemiskiiruse eraldi arutamist, nimelt

$$LO = \frac{m \cdot v_i}{a \cdot v}.$$

(Kui lugemise aega soovitakse mõõta sekundeis, tuleb murre lugejat korrutada 60-ga.)

Viimase valemi järgi oleks õpil. Eriku lugemisoskuse näitajaks ($\frac{780 \cdot 9}{1 \cdot 10} = 702 \approx$) 700,

õpil. Rahnelil ($\frac{780 \cdot 4,5}{1,5 \cdot 10} = 234 \approx$) 230, õpil. Koplimesal ($\frac{60 \cdot 780 \cdot 10}{70 \cdot 10} = 668 \approx$) 670 jne.

Kui varem märgitud normid lugemise kiiruse ja arusaamise osas on vastuvõetavad, võiksid siit tuleneda miinimumnõuded vaikselle lugemisele klassiti (tingimusel, et kontrolltekst on sobiva pikkusega, eakohane, ei nõua spetsiaalseid eelteadmisi, et tekstis puuduvad illustratsioonid, tabelid, viited, et esitatavad küsimused haaravad võrdsetl põhij- ja kõrvalfakte jne.): 4. kl. — 360 (lugemiskiirus 600 tähte minutis, tekstis leiduvat informatsiooni reprodutseeritakse 60%-liselt), 5.—6. kl. — 420, 7.—8. kl. — 480, 11. kl. lõpetamisel — 900. Paraku pole selge, missugune on kiiruse ja teksti mõistmise osakaal lugemisoskuses. Viimasest tulenevad koefitsiendid nõuavad tõenäoselt orienteerivate normide olulist korrigeerimist.

Tulemuste summeerimine eelkirjeldatud viisil on küllaltki töömahukas, mistõttu ka vaid harva rakendatav. Kuid õpetajalt rohkem aega nõudvaid kirjandeid kasutame väljendusoskuse **kontrollimiseks** samuti suhteliselt harva. Mõnevõrra hõlbustab tööd tekstimahtu näitava täheruumide arvu ümardamine täiskümneni; ka ei tarvitse lugemise aega mõõta enama kui 10—15-sekundilise täpsusega. Ümardamisest tulenev kõikumine ei muuda oluliselt tulemusi.

Juhtumil, kui õpilased loevad kontrollkatsel kindla ajaühiku kestel erineva pikkusega teksti, **sisaldub üldnäitaja** juba **reprodutseeritava informatsiooni hulgas** (vastuste arvus). Loomulikult ei tohi esitatavad küsimused olla siis sellised, millele õpilane võib vastata huupi, vastust sisaldavat tekstilõiku eelnevalt lugemata. Samuti on oluline silmas pidada, et küsimused jaguneksid kogu teksti ulatuses ühtlaselt. Arusaamise hindamine omaette (%-des vastamisvõimalustest) oleks siinkohal ebaobjektiivne; nii võib hea hinde

saada õpilane, kes on määratud aja jooksul suutnud lugeda ainult ühele küsimusele vastust sisaldava tekstiosa, kui ta sellele küsimusele õigesti vastab.

Viimasegi kontrollimisviisi puhul võime eeltoodud valemi järgi rakendada üldisi hindamisaluseid. Näiteks kui õpil. A luges 3 min. jooksul 3000 tähemärki teksti, mille põhjal ta võinuks vastata 15 küsimusele, suutis aga vastata vaid 10-le, on tema $LO = \frac{3000 \cdot 10}{3 \cdot 15} = 670$; õpilasel B, kes luges sama aja jooksul 1000 tähte ja suutis loetu

põhjal 5-st võimalikust vastusest anda 4, on $LO = \frac{1000 \cdot 4}{3 \cdot 5} = 270$.

Missuguse hinde võime õpilasele lugemisoscuse näitude eest fikseerida?

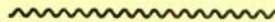
Oleme arvamusel, et õppeaasta keskel võib õpilase lugemisoscust hinnata rahuldavaga, kui ta saavutab tulemuse, mida nõuame eelmise klassi lõpetajalt; lugemisoscust võib pidada heaks, kui õpilane on saavutanud taseme, mis on miinimumnõudeks vastava klassi lõpetamisel; järgmise klassi tasemeni küündivat tulemust võiks hinnata väga heaga. Õppeaasta lõpul on hindamine mõistagi rangem.

Kas esitatud mõõtmismetoodika on koolis rakendatav? Kas õpilaste lugemisoscuse tase või vähemalt suutlikkus on vastavuses ülalesitatud orienteerivate normidega?

Mõistagi ei lõpe lugemisoscuse probleemid käsitletud küsimusteringiga. Ei saa olla kahtlust, et lugemisoscus vajab edasiarendamist keskastmeski. Kes muu kui emakeele õpetaja peab hoolitsema selle eest, et õpilased omandaksid oscuse orienteeruda sisukorras, õpiksid kasutama joonealust aparatuuri, harjuksid leidma raamatust kiiresti vajalikku informatsiooni jpm. **Mida neist nõuetena esitada programmis**, pole kaugeltki veel selge. Küll ei saa aga olla kahtlust, et edasiminekuks peavad miinimumnõuded lugemistechnikale täidetud olema.

Lugupeetud õpetajad!

Teie kirju omapoolsete arvamuste ja ettepanekutega, korraldatud katsete kirjelduste ning kontrolli tulemusega ootab Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi eesti keele ja kirjanduse sektor. Kui igalt emakeele õpetajalt laekub kas või üksainus mõte, saab väärtuslikke ettepanekuid kokku üsna rohkesti. Täname ette!



Viimastel aastakümnetel on nõukogude didaktikas õpetamise sisu mõiste tunduvalt avardunud. Kui veel 50-ndail aastail ilmunud didaktika ja metoodika õpikuis on jutt teadmiste omandamisest ja oscuste ning vilumuste kujundamisest õppeprotsessi vahendusel, siis 1966. a. väljaantud Pedagoogika Entsüklopeedias (1) lisandub eelnimetatule veel tunnetusliku tegevuse viiside omandamine. Nõukogude psühholoog E. N. Kabanova-Meller (2) kasutab terminit töövõtte ehk tööviisi, mõeldes selle all neid töövõtteid, mida õpilane rakendab õppeprotsessis ja mille taga on peidus vaimse töö võtted. E. N. Kabanova-Melleri arvates koosneb niisugune töövõtte teadmisest, kuidas tegutseda, ja oscusest seda teadmist kasutada.

Mitte ainult teadmised ja oscused, vaid ka töövõtted

S. ALUMAE,

*Pedagoogika Teadusliku Uurimise
Instituudi teaduslik töötaja*

Sealjuures tegevusviisi omandamise aste võib olla erinev: tegevusviisi võib olla omandatud oscuse (I aste) tasemel, mis hiljem võib jõuda harjumuse (II aste) tasemele. Seoses selle seisukohaga kerkib

iga õpetaja ette küsimus, missugused on siis need võtted, mida õpilastel tuleb kõrvuti teadmiste ja oskustega omandada teatud aines. Programmid selles osas õpetajat praegu veel ei abista, küll aga annavad metoodika käsiraamatud neist mõningase ülevaate (kuigi väga piiratud). Hoopis raske on leida õpetajal materjali töövõtete ja nende raamesse kuuluvate tegevusviiside omandamise meetodika kohta.

Käesolevas artiklis on püütud üksikute näidete varal anda ülevaade probleemi olemusest geograafia kui õppeaine materjalil. Autor ei pretendeeri kogu küsimuse ammendamisele. Vaatlusobjektiks on ainult kaks geograafiale kõige spetsiifilisemat võtet: üks neist on seotud geograafilise asukoha kindlakstegemisega ja teine füüsilisgeograafilise iseloomustuse koostamisega.

Geograafia õppimisel puutub õpilane kokku mitmesuguste objektide (linnade, riikide, jõgede, järvede, mäetippude, -ahekkude jm.) geograafilise asukoha kindlakstegemisega. Objekti geograafilist asukohta maakeral võib määrata kahel viisil: 1) määrata objekti täpsed geograafilised koordinaadid, 2) määrata objekti asukoht mingi teise, meile tuntud objekti suhtes. Näiteks: Tallinn asub 59° pl. ja 24° ip. (1° täpsuse puhul) või Tallinn asub Soome lahe lõunarannikul Tallinna lahe ääres. Nii ühel kui teisel juhul määratakse objekti asukoht mingi teise objekti (koordinaatide) vahendusel või teise objekti kaudu (Soome lahe ja Tallinna lahe kaudu). Sealjuures tuleb õpilasel sooritada hulk erinevaid tegevusi, mille olemus ja järjekord sõltuvad objekti asukoha määramise viisist. Näiteks: mingi koha geograafiliste koordinaatide määramisel tuleb õpilasel 1) kanda antud objekt kaardile (kui koordinaate määratakse kaardi vahendusel), 2) otsida üles kaardivõrgul tähistatud lähim paralleel ja meridiaan, 3) määrata, missuguste kaardil tähistatud paralleelide ja meridiaanide vahele jääb antud objekt, 4) jaotada silma järgi paralleeli ja meridiaanikaarte vahe võrdseteks osadeks, 5) tõmmata ristjoon objekti asukohast lähima meridiaanini ja lähima paralleelini ning 6) fikseerida objekti koordinaadid. Objekti asukoha mää-

ramine teise, meile tuntud objekti suhtes on veidi lihtsam. Esiteks tuleb samuti kanda objekt kaardile ja seejärel kaardilt üles otsida määratava objekti suhtes lähim, meile tuttav objekt ning otsustada, mis suunas meile tuntud objektist paikneb otsitav, meile tundmatu objekt. Kui meile tuttav objekt on jõgi, siis tuleb otsustada, missugusel kaldal (paremal, vasemal) või missugusel jõe osal (ülem-, kesk-, või alamjooksul) objekt paikneb. Kui meile tuttav objekt on mäeahelik, siis tuleb otsustada, mis suunas, kummal nõlval jne. paikneb objekt mäeaheliku suhtes jne.

Objekti geograafilise asukoha määramine kujutab endast üht **töövõtet** ja koosneb mitmetest tegevustest: objekti kandmine kaardile, lähimate koordinaatide kindlakstegemine, paralleelide ja meridiaanide kaarelõikude jaotus, ristjoonte tõmbamine objekti asukohast lähima meridiaanini ja paralleelini ning koordinaatide lõplik kindlakstegemine.

Nendel tegevustel on oma järjekord ja otstarve: iga järgmine tegevus kasvab välja eelmisest, ning kõik nad on allutatud ühele eesmärgile — geograafiliste koordinaatide määramisele.

Mainitud töövõtte eeldab **teadmisi**: kaardivõrgu elementide (paralleelid, meridiaanid, ekvaator, algmeridiaan), mõõtühikute (kraadid) ja koordinaatide tähistusviiside (pl., ll., ip., lp.) tundmist ja kaardilugemise oskust. Seega nõuab geograafiliste koordinaatide määramise võtte kasutamise õpilaselt ühelt poolt kindlate teadmiste ja oskuste rakendamist, teiselt poolt aga teadmisi, mida teha, missuguseid tegevusi sooritada, et ülesannet lahendada (määrata geograafilised koordinaadid).

Võrdluseks vaatame, milline on olukord teise, geograafiale väga omase võtte (objekti vaatlemisel erinevatest aspektidest) kasutamisel. Geograafia õppimisel koostatakse väga paljude geograafiliste objektide (mäeahelike, mäestike, jõgede, järvede, territooriumide, riikide jm.) füüsilisgeograafilisi iseloomustusi tüüpplaanil alusel. Näiteks mingi territooriumi füüsilisgeograafilise iseloomustuse koostamisel vaadeldakse ühte ja sama objekti väga erinevatest aspektidest. Geograafilise

asendi käsitlemisel vaadeldakse objekti asukohta küll mitmes süsteemis (maakeral, maailmajaos või selle osadel, mingi riigi territooriumi suhtes jne.). Seoses kliima ja looduslike võõndite käsitlemisega tullakse uuesti asendi juurde tagasi, nüüd aga juba teisest aspektist, s. o. mil määral geograafiline asend (laiuskraadide piirid, õhumasside tegevuspiirkonnad, merede lähedus jm.) mõjutab kliima või taimkatte iseärasusi. Pinnaehituse käsitlemisel vaadeldakse pinnaehituse elemente, suhtelist ja absoluutset kõrgust jm. Kliima, sisevete ja looduslike võõndite käsitlemisel vaadeldakse pinnaehitust ja tema üksikuid elemente aga sellelt seisukohalt, kuidas üks või teine mäeahelik mõjutab kliimat (on takistuseks õhumasside liikumisel või vastupidi — soodustab seda; muudab oma kõrgusega kliima ja taimkatte iseloomu; mõjutab jõgede voolu suunda ja kiirust jne.).

Sisevete ja looduslike võõndite käsitlemisel vaadeldakse lähemalt sisevete võrku, selle kujunemist, või taimkatte tüüpe, nende levikut, samal ajal aga vaadeldakse sisevete võrku kui üht kliimat mõjutavat faktorit, või vaadeldakse, missugust osa etendab taimkate kliima kujunemisel jne.

Füüsilisgeograafilise iseloomustuse koostamisel sooritab õpilane hulga erinevaid tegevusi: määrab kaardil territooriumi asukoha, loetleb tähtsamaid pinnaehituse vorme, määrab nende absoluutse kõrguse, teeb kindlaks antud territooriumi kliimaelemendid ning määrab pinnaehituse ja kliimatunnuste kõrvutamise teel kliimat mõjutavad tegurid; analüüsib vetevõrku ning teeb pinnaehituse üldiseloomu (kõrguste vahe, territooriumi kallak jt.) ja kliima üksikute elementide (sademete jaotus aurumise koefitsiendi põhjal, soojuse aastabilanss jt.) alusel kindlaks jõgede vee-režiimi iseärasused, langused, jõetüübi jm.

Objekti füüsilisgeograafilise iseloomustuse koostamise iseärasuseks on asjaolu, et see ei kujuta endast asendi, pinnaehituse, kliima jt. looduslike komponentide kõigi tunnuste reastatud loetelu, vaid ta seisneb kõige olulisema, antud territooriumile (objektile) kõige iseloomulikimate tunnuste esiletõstmises. See nõuab aga looduslike komponentide iseloomustavate tun-

nuste valikut ja nende seosesse viimist teistega.

Võrreldes geograafiliste koordinaatide määramise võttega on objekti iseloomustamine eri aspektidest seotud vähema arvu iselaadsete tegevustega. Nende iseärasuseks on aga asjaolu, et füüsilisgeograafilise iseloomustuse koostamisel need tegevused iga iseloomustuse punkti jaoks iga kord uuesti sooritatakse.

Antud võte eeldab teadmiste olemasolu üksikute looduse komponentide ning nendevaheliste seoste kohta. Oskustest on siin esikohal kaardilugemise oskus. Et aga vaadeldavat võtet rakendada, on õpilasel vaja veel 1) teadmisi füüsilisgeograafilise iseloomustuse plaanist, selle olemusest, sisust ja struktuurist, 2) teadmisi sellest, milliste tegevuste vahendusel plaani koostamine peab toimuma, 3) missuguste tulemusteni jõutakse ning 4) oskusi tegevuste sooritamiseks.

Paraku pakub koolitöö praktika aga järgmist pilti. Kui õpetaja on veendunud, et õpilastel on teadmisi üksikutest looduse komponentidest ja nendevahelistest seostest, et nad on omandanud kaardilugemise oskuse ja neil on **ettekujuvus** füüsilisgeograafilise iseloomustuse koostamise tüüpplaanist, seisneb kogu küsimus harjutamises. Koostanud tunnis mingi objekti füüsilisgeograafilise iseloomustuse, antakse õpilastele ülesanne teise samalaadse iseloomustuse koostamiseks mõne teise objekti kohta. Ainsaks tingimuseks peetakse iseloomustuse plaanist kinnipidamist. Teisele objektile on iseloomulikud hoopis teised näitajad. Õpilane kasutab analoogia põhjal küll plaani ning kogub kokku vajalikke teadmisi, kuid ei oska neid rakendada, teha valikut, viia objekt seosesse teiste temaga seoses olevate objektidega. Tagajärjeks on, et ühe objekti füüsilisgeograafilise iseloomustus millegagi ei erine teisest. Näiteks, koostanud Volga kui suurima NSV Liidu Euroopa-osa jõe füüsilisgeograafilise iseloomustuse, annab õpetaja teise samalaadse ülesande Dnepri kohta. Objektid on erinevad, seega ka ülesande lahendamise tingimused on erinevad. Kui nüüd õpilane omandas Volga iseloomustamisel ainult tüüpplaani, mis on ühine nii

Volgale kui ka Dneprile, ei väljendu erinevus nende kahe jõe vahel milleski muus kui asendis, jõe sängi kujus või arvulistes näitajates: Volga pikkus on 3700 km, Dnepri pikkus on 2285 km, Volga langus on 256 m, Dnepri langus 253 m, Volga läbivoolu hulk 252 km³ aastas, Dnepri läbivoolu hulk 52 km³ aastas jne. Iseloomustused on ühenäolised, eriti veel siis, kui õpilane ei oska arvude taga näha tegelikkust. Kas jõgi on 1000 km pikk või 2000 km, on õpilasele täiesti ükskõik, kui ta ei kujuta ette, kui suur vahemaa on 1000 km tegelikkuses.

Töö on tühja jooksnud, sest õpilasel ei ole tekkinud mingit kujutlust Volgast kui suurimast vee-energia allikast NSV Liidu Euroopa-osa kagupiirkonnas ega Dneprist kui võimsast veesoonest NSV Liidu Euroopa-osa lõunapiirkonnas. Tegevusviisi omandamine, milleks on antud juhul jõe pikkuse, languse, vesikonna suuruse, tema veehulga, selle režiimi iseärasuste **analüüs** teiste neid mõjutavate tegurite põhjal võimaldaks õpilastel koostada erillemisi iseloomustusi ning luua kujutlusi Volgast ja Dneprist kui erinevatest jõgedest.

Ei vaja pikemat tõestust asjaolu, et paralleelselt teadmiste esitamisega tuleb õpetajal anda õpilastele kätte ka tegevusjuhendid ja põhjendada nende rakendamist igal üksikul juhul. Iseküsimus on, kuidas ning milliste vahendite ja meetoditega tagada töövõtete omandamist, õpetaja antud tegevusjuhendite omaksvõtmist, nende järjekorrast kinnipidamist. On vist selge, et ainult tegevuste määratlemisega õpetaja poolt ning nende järjekorrast kinnipidamise nõude täitmisega õpilaste poolt ei tagata tegevusviisi omandamist. Tegevuste ja nende järjekorra meeldejätmise kõrval on vaja, et õpilased teadmiste rakendamise käigus kommenteeriks ja põhjendaksid tegevust, selle iga etappi, see tähendab, et õpilane esitab mingi fakti, näidates ühtlasi ära, kust ta selle fakti sai, missugust tegevust ta selleks kasutas ning milleks tal seda vaja oli.

Oma tegevuse analüüs, tegevuse kommenteerimine on **oskus**, milleni tuleb jõuda õppeprotsessi vahendusel. Iga oskuse kujunemine nõuab harjutamist. Nii tuleb ka

õpetajal nõuda õpilastelt igal sammul nende tegevuse analüüsi ja selle kommenteerimist.

Nõukogude psühholoogil E. N. Kabanova-Melleril (3) on välja töötatud niisuguste vaimse töö võtete kujundamise meetodika. See koosneb kahest etapist, millel kummalgi on omad eesmärgid. **Esimesel etapil** tutvuvad õpilased võtte olemusega, omandades tegevusviisi ja kindla tegevuste järjekorra õpetajapoolsete instruksioonide või juhendite alusel. **Teisel etapil**, mille ülesandeks on omandatava võtte kinnistamine harjutamisega, antakse õpilastele samalaadseid ülesandeid teiste objektidega. Kui esimesel etapil õpetaja kommenteerib tegevusi, määratleb nende järjekorra ja põhjendab seda, siis teisel etapil peab õpilane ise suutma järgida neid ning põhjendada oma tegevust. See tähendab, et õpilane peab talle kätteantud tegevusviisi üle kandma uude olukorda, uutesse tingimustesse ning tegutsema analoogiliselt eelnevaga. Seega kujundatakse teisel etapil õpilaste **oskust** üle kanda antud võtet teistesse tingimustesse. Tegevusviisi ülekandmiseks on kaks võimalust: määratleda tegevusjuhendis täpselt tegevuste järjekord koos objektide äranäitamisega, mida kasutada analüüsimisel ja võrdlemisel, ning teine võtte: objekti mitte määratleda, vaid lasta õpilastel ise valida. Näiteks: NSV Liidu loodeosa kliima iseärasuste tundmaõppimisel võib anda õpilastele ülesande: leida, missugused kliima tegurid on määravaiks selle territooriumi kliima kujundamisel. Ülesande täitmiseks antakse lisaküsimusi, mis suunavad õpilasi vaatlema kindlaid kliimafaktoreid konkreetseis tingimusi. Need küsimused võiksid olla järgmised:

1. Missuguste laiuskraadide vahel asub NSV Liidu loodeosa territoorium?
2. Missugustesse kliimavöötmesse mainitud territoorium ulatub?
3. Missugused on polaarvöötme kliima iseloomulikud tunnused? Võrdle neid NSV Liidu loodeosa kliima iseärasustega.
4. Missuguste õhumasside tegevuspiirkonnas asub NSV Liidu loodeosa territoorium?

5. Kas NSV Liidu loodeosa kliima oleks teistsugune, kui Põhja-Jäämere rannikul kõrguksid lääne-idasuunalised mäeahelikud?
6. Loetle, missuguste kliimategurite mõjul kujuneb NSV Liidu loodeosa kliima.

Sama ülesannet võib lasta õpilastel analüüsida ka konkreetse suunitluseta. Põhiülesande juhend oleks siis järgmine:

- 1) Tuleta meelde, missugused tegurid kujundavad kliimat.
- 2) Määratle spetsiaalsete kaartide abil NSV Liidu loodeosa kliimaelemendid.
- 3) Otsusta, missugused tegurid mõjustavad NSV Liidu loodeosa kliima iseärasuste kujunemist.

Nagu nähtub juhendite võrdlemisest, on neil ühine tegevusprogramm. Erinev on aga konkreetse aste. Kahe eespool toodud võimaluse olemasolu (tegelikult on neid võimalusi rohkem) viitab asjaolule, et töövõtet selles tähenduses, nagu me teda artiklis kasutame, ei tohi ära segada tööjuhendiga. Töövõttega määratletud tegevused, nende järjekord annavad ainult üldise suuna antud õppeülesannete täitmisele. Ühe ja sama võtte kasutamine erinevates olukordades tingib hoopis erinevaid konkreetseid lahendusi, kuigi tegevused ja nende järjekord on samad. Tegevusjuhendid seevastu on detailsed ning suruvad õpilase tegevuse õppeprotsessis kindlatesse rööbastesse ja seega teatud mõttes on piiravaiks tegureiks. Teatud töövõtete rakendamine aga ei saa kuidagi olla õpilase tegevusvabadust kitsendavaks asjaoluks, vastupidi, ta väldib asjatuid «proove», üleliigseid tegevusi ja näitab kätte kõige lühema ja ratsionaalsema tee eesmärgile jõudmiseks.

Oluline on, et õpilane omandaks esialgu tegevusviisi detailides ja õiges järjekorras. Selle omandamise järel on võimalik üle minna juba üldisemale juhendamisele ning vähem detailsele kommenteerimisele. Võib lubada õpilastel ainult loetleda oma tegevusi ülesande täitmisel, ära jätta põhjen-

duse. Võib lubada kommenteerida tegevusviisi enne ülesande lahendamist või uue aine omandamisele asumist või pärast seda valikuliselt (õpetajapoolsete küsimuste alusel). Kui aga õpilastel on juba küllalt kogemusi (II etapp — võtte ülekandmise etapp), lastagu õpilastel endil otsustada, kas üks või teine tegevusviis sobib antud tingimustes (kas ta on rakendatav ja annab soovitud tulemusi), s. t. võib lubada valida võtteid.

Nagu juba eespool öeldud, on iga õpilase töövõtte taga peidus vaimse tegevuse võtted, terve nende süsteem, mille moodustavad analüüsi ja üldistuse konkretiseerimise, abstraherimise, meelepidamise, kujutluse jt. protsessid (4). Tõepoolest, lähimate paralleelide ja meridiaanide määramine põhineb kaardivõrgu **analüüsil**, millele järgneb otsustus (esimene üldistus): põhja- või lõunalaius, ida- või läänepikkus. Meridiaani- ja paralleelikaarte jaotus, ristjoone tõmbamine objektist lähima paralleeli või meridiaanini on sisuliselt aga otsitava objekti asukoha **võrdlemine** mõne teise kaardivõrgu vahendusel kindlaksmääratud punkti asukohaga, mis viib välja lõpliku **üldistuse**ni, objekti asukoha koordinaatide kindlakstegemiseni.

Nende võtete sihipärane ja teadlik rakendamine õpetaja poolt aitab tõsta õpetuse kasvatuslikku efekti ja seda just õpilaste vaimsete võimete arendamisel.

Kasutatud kirjandust:

1. Педагогическая энциклопедия. Из-во Советская энциклопедия, М., 1964.
2. Е. Н. Кабакова-Меллер, Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., 1962.
3. Е. Н. Кабанова-Меллер, Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
4. М. Н. Шардаков, Мышление школьника. М., 1963.

Mõningaid intonatsiooniprobleeme inglise keele õpetamisel

L. HONE,

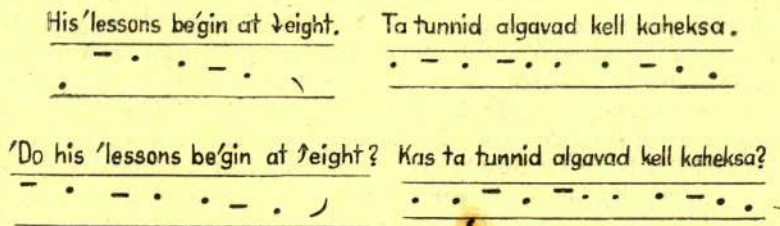
TRÜ inglise keele kateedri vanemõpetaja

Inglise keele õppimisel on häälikute õige artikulatsiooni ning lausete fraseerimise ja rütmi kõrval suur tähtsus ka õige intonatsiooni, s. o. hääle meloodiliste languste ja tõusude omandamisel. Et inglise keeles sageli oleneb intonatsioonist lause sisuline tähendus, näiteks, kas ta on jutustav või küsiv, kas ta väljendab käsku või palvet jne., siis raskendab ebaõige intonatsioon tunduvalt arusaamist ja võib isegi põhjustada vääriti mõistmist, eriti siis, kui kaaskõneleja on erinevast rahvusest ega oska kuuldule automaatselt juurde mõelda seda, mida eestlane teise eestlase vigast keelt kuuldes sinna juurde mõtleks. On ju üldiselt teada, et ükskõik millisest rahvusest õpilaste puhul on suurem osa nende hääldamisvigadest tingitud nende emakeele hääldusharjumuste mõjust. See maksab ka intonatsiooni kohta. Seega on õpetajal oluline teada, millised on eesti ja inglise intonatsiooni põhilised erinevused.

Inlise keeles iseloomustab tavalist, mitteemfaatilist kõnet hääle pidev langus hääldusrühma piirides. **Esimene oluline** sõna hääldatakse kõige kõrgemal toonil. Edasi toimub hääle pidev järkjärguline langemine, kuni **viimases olulises** sõnas leiab aset kas järsem langus või hääle tõus vastavalt tähendusele. Kui süntagma esineb üksainus sõna, siis leiab tõus või langus aset selles sõnas ja ülejäänud sõnad on rõhutamata.

Eesti keeles on aga lause intonatsioon üldiselt libisev ja tasane, ilma suuremate tõusude ja langusteta. Rõhutatud silbid hääldatakse kõrgemal toonil, rõhutamata silbid madalamal toonil. Mida tugevamini on silp rõhutatud, seda suurem on tema helikõrgus. Viimane rõhuline silp, kui see pole esile tõstetud, hääldub madalal toonil ja sellele järgnevad rõhutatud silbid langevad sujuvalt.

Seega oleksid ingliskeelse lause ja selle eestikeelse vaste tonogrammid kõrvutatult umbes niisugused:



Inglis- ja eestikeelsete lausete tonogramme võrreldes paneme tähele, et nendes on hulk erinevusi, millest tingituna teevad eesti rahvusest õpilased inglise intonatsioonis vigu.

1. Inglise keeles hääldub süntagma esimene rõhuline silp tunduvalt kõrgemal toonil kui eesti keeles. Siit eesti õpilaste viga: lauset ei alustata küllalt kõrgelt

toonilt. Seetõttu pikema lause korral, isegi siis, kui hääle langus toimub õigesti, s. o. järk-järgult, jõutakse madalale toonile enne lause lõppu ja edasine langus pole enam võimalik.

2. Inglise keeles on rõhujärgsete silpide langus järkjärguline, s. o. iga järgmine silp hääldatakse eelnevast pisut madalamal (vahel ka eelneva rõhulise silbiga samal toonil). Eesti keeles langeb aga hääle enamasti kohe madalale toonile ja kõik rõhutud silbid häälduvad ühesugusel madalal toonil. Seepärast tuleb silmas pidada, et õpilased ka inglise keeles häält iga rõhulise silbi järel kohe liiga madalale langeda ei laseks. Kui nad rõhutud silbid eelneva rõhulise silbiga hästi kokku loevad, pole hääle languse oht nii suur. Selle vea vältimiseks võib neile demonstree-rida, kuidas vastav eestikeelne lause inglise intonatsiooniga hääldatuna kõlaks:

$\overset{t}{\underset{\cdot}{u}}\overset{n}{\underset{\cdot}{i}}\overset{d}{\underset{\cdot}{a}}$
 $\overset{a}{\underset{\cdot}{l}}\overset{g}{\underset{\cdot}{a}}$
 $\overset{v}{\underset{\cdot}{a}}\overset{d}{\underset{\cdot}{a}}$
 $\overset{k}{\underset{\cdot}{e}}\overset{l}{\underset{\cdot}{l}}$
 $\overset{k}{\underset{\cdot}{a}}$
 $\overset{h}{\underset{\cdot}{e}}$
 $\overset{e}{\underset{\cdot}{k}}$
 $\overset{s}{\underset{\cdot}{a}}$

Ta

Üldse on soovitatav noorematele õpilastele intonatsiooni olemuse selgitamisel seda graafiliselt mitte ainult kriipsude ja punktide abil kujutada, vaid kirjutada silbid trepikujuliselt langevas reas, lisades soovi korral ka kriipsud ja punktid:

$\overset{m}{\underset{\cdot}{e}}\overset{e}{\underset{\cdot}{a}}$
 $\overset{r}{\underset{\cdot}{i}}$
 $\overset{i}{\underset{\cdot}{z}}$
 $\overset{a}{\underset{\cdot}{a}}$
 $\overset{p}{\underset{\cdot}{j}}$
 $\overset{u}{\underset{\cdot}{u}}$
 $\overset{r}{\underset{\cdot}{i}}$
 $\overset{w}{\underset{\cdot}{o}}$
 $\overset{r}{\underset{\cdot}{i}}$
 $\overset{i}{\underset{\cdot}{z}}$
 $\overset{e}{\underset{\cdot}{i}}$
 $\overset{s}{\underset{\cdot}{s}}$

3. Eesti keeles on langev toon erinev inglise langevast toonist. Eesti keeles hääldub rõhuline silp ühtlasel madalal toonil ja sellele järgnevad rõhutud silbid langevad sujuvalt. Inglise keeles peab aga langus aset leidma juba rõhulise silbi ees, nii et see algab kõrgemalt ja lõpeb sama madalal toonil kui temale järgnevad rõhutud silbid. Selle asjaolu tõttu valmistab eesti õpilastele inglise keele langev toon rohkem raskusi kui tõusev toon, sest kui seda eraldi ei treenita, kasutavad nad automaatselt eestipärast langust.

Inglispärase languse harjutamiseks võib abiks võtta eesti emfaatilise languse, mis on sellele rohkem sarnane. Näiteks kontrasti väljendades: Ega mu raamat pole laual, ta on portfellis.

Samuti aitab õpilasi, kui nende tähelepanu juhtida sellele, et inglise langus sarnaneb meie mitmesilbilistes sõnades esineva kolmanda vältega: õppima, ootama jne. Ka on kergem langust õigesti hääldada, kui samal ajal kätt langeda lasta.

Sageli on halva languse põhjuseks valesti hääldatud diftong. Nagu teame, kipuvad eesti õpilased emakeele mõjul hääldama ka inglise diftongides teist komponenti niisama pikana või isegi pikemana kui esimest. Säärasel juhul pole võimalik langust õigesti hääldada, sest inglise keeles toimub see diftongi esimeses komponendis. Niipea kui õpilased hääldavad diftongi esimese komponendi pikalt ja teise lühidalt, saavutavad nad hõlpsasti ka õige languse. Siin võiks neile võrdluseks anda samakõlalisi inglisi- ja eestikeelseid sõnu (my [mäi] — mäi, eight — äit jne.) ja soovitada proovida ka eesti sõnu hääldada inglispäraselt. Siis mõistavad nad kohe, milles vahe seisab.

4. Eesti keeles hääldame rõhutuid silpe pisut kõrgemal toonil, kui on inglise langusele järgnev madal toon nii lause lõpul kui ka keskel (näiteks mitmesilbiliselt langev-tõusva tooni puhul). Seetõttu lausetes, nagu

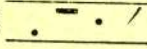
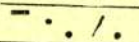
I'm a\shop assistant
 I don't re\member, I'm a\ffraid

kipuvad eesti õpilased pärast langust oma häält rõhututes silpides uuesti tõstma. Mida rohkem rõhutatuid silpe, seda raskem on nende jaoks lause.

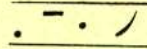

Lause algul esinevate eelrõhuliste silpide puhul ei ole asi nii halb, sest neid võime alustada päris madala tooni asemel ka kõrgemalt.

Langusele järgnevate rõhutute silpide hääldamisel ilmneb veel teine tüüpiline viga, nimelt kaldutakse neid venitama, eriti nimisõna mitmuse lõppu [iz] (näiteks sõnas *boxes*) ja verbi lihtmineviku või mineviku partitsiibi lõppe [əd] ja [id] (*offered, wanted*). Need tuleb hääldada lühidalt. Pisut venitada võib neid tõusva intonatsiooni puhul, eriti loetelus.


5. Kui õpilastele inglise tõusva intonatsiooni hääldamine ära seletada, tulevad kõik sellega hästi toime. Kui seda aga ei tehta, hääldavad nad peaaegu alati valesti. Tüüpiline on viga, et rõhulist silpi hääldatakse järsu tõusuga, sellele järgneva rõhutuid silpe aga jällegi madalamal toonil:

Is 'this a ↑book?  'Are you a ↑pupil? 

Inglise tõusu puhul hääldatakse aga rõhulist silpi tavaliselt kõige madalamal toonil ja sellele järgnevad rõhutatud silbid tõusevad järk-järgult:


Is 'this a ↑book?  'Are you a ↑pupil? 

Mõned õpilased hääldavad tõusu küll muidu inglispäraselt, s. o. järk-järgult häält tõstes, kuid alustavad tõusu liiga kõrgelt toonilt:

'Are you a ↑pupil? 

Sel juhul tuleb neid parandada. Inglise keeles on küll olemas niisugune tõus, kuid see annab lausele eri tähenduse (kaaskõneleja küsimuse kordamine jne.) ega ole seetõttu kasutatav tavalise tõusu asemel.

Kõige raskem on õpilastel hääldada sellist tõusu, mis sisaldab rea rõhutuid järgsilpe, näiteks:

'Is 'Dick's 'father a ↑factory worker? 

Niisuguste lausete harjutamisel ja üldse, kui õpilastele tõusev intonatsioon raskusi valmistab, võib neil soovitada tõusu hääldamisel käsi kaares alt üles tõsta. Kogemused on näidanud, et see teeb asja tunduvalt hõlpsamaks ja hiljem hääldavad nad tõusu õigesti ka ilma kätt tõstmata.

Kooli tingimustes piisab, kui õpilastele on teada kõige üldisemad langeva ja tõusva intonatsiooni tarvitamise reeglid. Need on järgmised. Langev intonatsioon esineb:

- 1) kategoorilistes jutustavates lausetes (My 'name is ↓Ann.);
- 2) eriküsimustes ('Where do you ↓live?);
- 3) käsku väljendavates käsklausetes ('Open your ↓books.);
- 4) hüüdlausestes ('What a 'pretty ↓picture!);
- 5) alternatiivküsimuse lõpul ('Did you 'spend the 'summer in ↑town or in the ↓country?).

Tõusev intonatsioon esineb:

- 1) üldküsimustes ('Are you ↑ready?);
- 2) palvet väljendavates käsklausetes ('Open the ↑door, please.);
- 3) mittekategoorilistes jutustavates lausetes (näiteks vestluses oma arvamist avaldades — 'He might ↑help us.);
- 4) lõpetamata mõtet väljendavates süntagmades (näiteks määrus-, alus-, öeldis-, sihtisrühma jne. lõpul — When 'school was ↑over, the 'children went ↓home.)
- 5) alternatiivküsimuse esimese poole lõpul ('Did you go ↑out or 'did you 'stay at ↓home?).

Kui õpilastel on ülaltoodud reeglid selged, on enam-vähem õige hääldamine tagatud. Siinjuures tuleb siiski veel silmas pidada ühte väga olulist seika. Sageli paneme tähele, et õpilased, kes on intonatsioonireeglid omandanud, räägivad hoopis õigemini kui loevad. Millest see on tingitud? Asi seisab selles, et peale intonatsiooni peame õpilasi tutvustama ka veel loogilise lauserõhu mõistega. Sellest ei piisa, kui õpilane teab, missugused sõnaliigid võivad lauses olla rõhutatud, missugused mitte, sest alati ei tarvitse kõik need sõnad tingimata rõhutatud olla. Nagu eespool mainitud, esinevad rõhulised silbid lause esimese ja viimase **olulise** sõna vahel. Kui nendest ees- või tagapool esineb sõnu, mis üldreegli kohaselt võiksid olla rõhutatud, siis seesuguses lauses on need rõhutamata. Seetõttu on õigete loogiliste rõhkudega lugemiseks kõigepealt tarvis, et lausest aru saadaks. Rääkides õpilane teab, mida ta tahab öelda, ja juhul, kui loogiline rõhk eesti ja inglise keeles kokku langeb, nagu sagedasti juhtub, on õpilase rõhud õiged ka siis, kui ta loogilisest lauserõhust midagi kuulnud ei ole. Lugeses aga õpilased pahatihti üldse ei mõtle lause sisule, vaid lihtsalt loevad maha üldreegleid rakendades. Sellisel juhul võivad nad kergesti lause mõtet moonutada.

Niisama nagu eesti keeleski, võib ka inglise keeles üks ja seesama lause saada erineva tähenduse olenevalt sellest, missugust sõna me eriti esile tõstame. Võtame näiteks ühe jutustava ja ühe küsiva lause ning vaatleme kõiki nende võimalikke tähendusi.

Jutustav lause:

- 1) My 'brother is a ↓schoolboy. (Mu vend on kooliõpilane.)
- 2) ↓My brother is a schoolboy. (Minu, mitte kellegi teise vend.)
- 3) My ↓brother is a schoolboy. (Mu vend, mitte õde, on kooliõpilane.)
- 4) My brother ↓is a schoolboy. (Mu vend on ikka tõesti õpilane.)
- 5) My brother is a ↓schoolboy. (Mu vend on kooliõpilane, mitte üliõpilane või midagi muud.)

Küsilause:

- 1) Did he see you? (Kas ta nägi sind?)
- 2) Did he see you? (Kas ta ikka tõesti nägi sind?)
- 3) Did the see you? (Kas tema ka sind nägi?)
- 4) Did he see you? (Kas ta sind ka nägi?)

Nagu toodud näidetest nähtub, pole kaugeltki mitte ükskõik, missuguste rõhku-dega me loeme, sest olgugi et intonatsioonitüüp jääb samaks, igal juhul langeb tõus või langus erinevale sõnale ja seega muudab kogu lause intonatsiooni. Alg-astmel pole muidugi võimalik ega vajalikki õpilastele loogilise rõhu reegleid sele-tada. Piisab sellest, kui õpetaja nende tähelepanu juhhib sellele, kus rõhud ja lan-gus või tõus lauses asuvad. Ei saa aga kuidagi nõustuda mõnede õpetajate seisu-kohaga, et alguses võib õpilastel lubada rõhutada kõiki täistähenduslikke sõnu, et neil oleks kergem. Hiljem on raskem ümber õppida, eriti kui teatud mudelid on automatiseeritud.

On tõsi, et väikese nädalatundide arvuga on küllaltki raske õpilasi hästi hääld-dama õpetada. Kuid hea tahtmise ja õige meetodikaga saab nii mõndagi ära teha. Õige fraseerimise ja intonatsiooni õpetamist tuleb alustada juba esimeses võõrkeele tunnis, siis ei osutu need õpilastele hoopiski raskeks. Kui aga neile algul liiga vähe tähelepanu osutatakse, omandavad õpilased ebaõiged, eestipärased hääldamis-harjumused, mida hiljem on väga raske välja juurida ja ümber kujundada. Pealegi on kursuse algul, mil õpitakse kõige lihtsamaid sõnu ja lühikesi fraase, kõige roh-kem aega igakülgsest õige hääldamisõiguse kujundamiseks. Näiteks juba kõige esimese üksiku sõna õpetamisel on võimalik häälikute artikulatsiooni kõrval sel-geks õpetada ka rõhutu silbi liitumine järgneva rõhulise silbiga ja õige, inglispä-rane hääle langus (a↓pen, a↓tent jne.).

Sageli tuleb ette, et võõrapärane hääldus tundub õpilastele algul väga nalja-kana ja nad ei tee katsetki õpetajat imiteerida. Hea oleks, kui õpetajal oleks või-malik lasta kuulata magnetofonilindilt kas või mõnedki laused ühe või, veel parem, mitme diktori (võimaluse korral inglase) esituses, et õpilased mõistaksid — just niisugune ongi õige inglise keel. Seejärel võiks hääldada paari eestikeelset lauset inglispäraselt, et õpilased kuuleksid, kui imelikult kõlab eesti keel aktsen-diga hääldades. See aitab selgitada, et niisama kentsakas kõlab inglase kõrvale tema emakeel eestipärasel häälduses. Mida eestipärasem on meie hääldus, seda tugevam on meie aktsent. Lisame veel juurde, et õige hääldamine on keeles nii-sama tähtis kui sõnade tähendus või lausete õige vorm, ja et seda võetakse arvesse ka hindamisel. Seega, kui õpilane loeb või ütleb lause muidu õigesti ja teab selle tähendust, kuid teeb hääldamisvigu (häälikutes, pausides, intonatsioonis vm.), siis arvestame, et ta tegi vastavalt nii mitu viga. Kui õpilased kogevad, et õpetaja seda praktikas tõesti rakendab, kaob neil otsekohe naeruisu, ja kõik, kes ei taha halba hinnet saada, hakkavad õige hääldamise omandamisse täie tõsidusega suh-tuma.

Suurt abi õige hääldamise omandamisel pakuvad tehnilised vahendid (magne-tofon või grammofon). On muidugi hea, kui saab demonstreerida inglase häälda-mist, kuid see pole sugugi tingimata vajalik. Kui pole võimalik saada linte mujalt, võib õpetaja lindistada mõnda teist oma kooli inglise keele õpetajat või isegi iseennast. Ka viimasel moodusel ei puudu otstarve. Esiteks, lindil meie hääld

muutub, teiseks — tunduvalt kergendab õpetaja vahetu kõne mõistmist tema suu liigutuste jälgimine. Seepärast on raadios või lindilt esitatavast kõnest hoopis raskem aru saada.

Õppematerjalide lindistamisel tuleb arvestada, et niisama nagu nende sõnavara ja grammatika, peab ka intonatsioon olema õpilastele jõukohane. Kui materjal on mõeldud õpilastele reprodutseerimiseks (nagu see enamikul juhtudel on), siis ei tohiks selles leiduda intonatsioonitüüpe, mis õpilastele on alles tundmata. Kui ei taotleta, et õpilased lindilt kuulnud täpselt imiteeriksid, ei ole tööst magnetofoniga õpilaste häälendamise parandamise seisukohast midagi kasu ja see aeg on lihtsalt maha visatud. Kui aga magnetofoniga töötamisel on seatud eesmärgiks võõrkeelsest kõnest arusaamise arendamine, siis võib kuulatav tekst teatud määral sisaldada ka intonatsioonitüüpe, mida õpilased ei ole veel aktiivselt omandanud.

Magnetofoni kasutamine aitab muidugi õppeprotsessi mitmekesistada ja oskuslikul rakendamisel huvitavamaks muuta, kui aga mõnes koolis veel siiski magnetofon puudub, pole see asjaolu mingiks takistuseks õpilastele hea hääldehariduse õpetamisel. Sellisel juhul demonstreerib õpetaja ise kogu õpetatava materjali. Peamine on, et õpetaja hääldeharidus oleks korrektne ja et ta valdaks foneetika õpetamise metoodikat. Nende eelduste puudumisel on ka kõige parematest tehnilistest vahenditest õige vähe kasu.

Õpetaja peaks jälgima, et ta oma hääldeharidus oleks alati õige, et ta ei korda õpilaste valesi hääldehariduseid ega rõhuta lauses rõhutus asendis sõnu, kui õpilaste tähelepanu on tarvis mingil põhjusel nendele juhtida. Näiteks lauses *I can't hear the others* on õpilase rõhud ja intonatsioon õiged, kuid ta teeb vea artikli hääldehariduses, lugedes seda [də]. Õpetaja parandab teda, öeldes: «↓the [di:] others». Õpilane parandab vea artikli hääldehariduses, korrates õpetaja parandust ja imiteerides ka tema intonatsiooni: «I 'can't 'hear ↓the others», tuues nüüd sisse rõhuvea, mille õpetaja tahtmatult sugereeris. Sellistest vigadest hoidumiseks tuleks õpilastele meelde tuletada, et antud lauses loetakse artiklit [di:] ja siis demonstreerida õiget hääldeharidust [di: ↓^dəz].

Samuti peaks õpetaja õigesti hääldeharidama etteütlust dikteerides. Lugeda tuleb õiges tempos, pausid võivad olla pikemad süntagmade vahel, neid ei tohi aga teha süntagmade keskel. Süntagma intonatsioon jäägu normaalseks, ei või rõhutada sõnu, mis peavad olema rõhutud.

Peale õpetaja õige hääldehariduse kuulmise on oluline, et õpilased ka oma kaasõpilasi maksimaalselt kuulaksid. Enamasti on kombeks, et õpitud teksti lugemise kontrolli ajal on õpilastel raamatud avatud ja nad jälgivad seda raamatust. Põhjenduseks tuuakse siin, et muidu õpilased ei tea järke, kust edasi lugeda. See peab paika ainult frontaalsel lugemisel, kui iga õpilane loeb ainult mõne lause. Pikeamate lõikude puhul, eriti kui õpilased vastavad klassi ees, pole õpetajal sugugi raske vajalik koht kätte näidata. Teksti raamatust jälgides kuulavad õpilased lugejat ainult poole kõrvaga ja saavad aru ka väga halvast lugemisest. Kui aga raamatud on suletud, peavad õpilased lugejat hoopis hoolikamalt jälgima, et tõesti kõigest aru saada, ja ka lugeja peab olema hoolikas, hääldeharidama valjusti ja selgesti. Seejuures on eriti kasulik, kui õpilased ise parandavad kõik hääldeharidusevead. See eriti sunnib neid kõrva teritama. Pannes tähele, missuguseid vigu kaasõpilased teevad, on igaljuhul võimalus neid enese juures vältida. Kõnest arusaamiseks teksti jälgimata on eriti tähtis, et lugeja või kõneleja intonatsioon oleks õige.

Et õpilased omandaksid õige lugemisehariduse, on algstaadiumis vaja seda küllaldaselt treenida. Väga kasulik on kooris lugemine, seda tuleks rohkesti praktiseerida. Kooris lugemise juures pole küll võimalik kõiki õpilaste vigu kinni püüda, kuid see ei olegi eesmärgiks. Eesmärgiks on, et kõik õpilased saaksid võimaluse

lugeda (suure õpilaste arvu juures pole see muidu võimalik), ja kui magnetofon või õpetaja kaasa loeb või õpetaja takti lööb, on see suurepärane moodus rütmi ja intonatsiooni treenimiseks. Kursuse alguses on õpiku tekstides rõhud ja intonatsioonid märgitud. Kui jõutakse tekstideni, kus seda enam ei esine, ja kui õpilastel selleks ajaks õiged lugemisharjumused ei ole veel välja kujunenud, võib lasta neil õrnalt pliiatsiga õpikusse märgid teha. Kui lugemine on kodus selgeks õpitud, saab need jälle maha kustutada või õpetaja võib vastamise ajal lasta õpilasel oma raamatust lugeda. Lühikese teksti puhul jääb õige intonatsioon õpilastele ka märkimata meelde, kui tekst mitu korda läbi lugeda. Õpilaste tähelepanu tuleks juhtida ka sellele, et ei tunnis ega ka kodus tohi liiga pominal lugeda. See rikub hääldamist, eriti häälikute kvaliteeti.

Õpilased ei omanda õiget intonatsiooni, kui seda nõutakse neilt ainult teksti lugemisel, kõnelemisel ja harjutuste tegemisel aga lubatakse vigu teha. Seetõttu tuleb nõuda, et õpilased alati õiget intonatsiooni kasutaksid, ka küsimusi esitades või neile vastates, lauseid moodustades, raamatust harjutusi lugedes jne. Vahel vastamise ajal mõeldes teeb õpilane pause, nii et lause õigest intonatsioonist ei jää midagi järele. Säärasel korral tuleb tal lasta lõpuks kogu lauset uuesti korrata, nii et ka intonatsioon oleks õige. Kui intonatsioonis esineb vigu, peab õpilane lauset seni kordama, kuni kõik tuleb õigesti välja. Raskemat lauset võib lasta ka kogu klassil kooris korrata. Esialgu võtab säärane moodus muidugi väga palju aega, kuid hiljem tasub see end kuhjaga.

Tuleb püüda parandada võimalikult kõik õpilaste hääldamisvead. Kui õpetaja sellele algusest peale rõhku paneb, siis ei esine vigu liiga palju ja nende parandamine ei ole eriti raske. Kui aga õpetaja saab klassi, kus õpilaste hääldamise tase on väga madal või ebauhtlane (nagu sageli klassides, mis on mitmest koolist tulnud õpilastest komplekteeritud), siis ei ole ühekorraga võimalik ega otstarbekas kõiki vigu parandama hakata. Kõigepealt tuleks likvideerida kõige rängemad, kuid samal ajal küllalt kergesti ületatavad vead. See maksab nii häälikute kui ka intonatsiooni kohta. Ülejäänud vigu ei saa esialgu täiel määral arvesse võtta, kuid kõike, mis õpilastele nüüd on õpetatud, tuleb järjekindlalt nõuda ja hindamisel arvestada. Kui kõiki vigu korruga parandama hakata, ei saa midagi korralikult ära seletada ega treenida ja teiseks tekitaks see õpilastes lootusetunde: inglise keel muutub korruga nii raskeks, et püüa või ära püüa, vigu on ikka palju ja hinded halvad. Kui aga õpilastes kord juba tekib selline suhtumine, siis raskendab see tunduvalt õpetaja tööd.

Et õpilased suhtuksid tõsiselt õige hääldamise omandamisega, tuleb seda hindamisel arvestada kogu koolikursuse kestel. Üsna tihti esineb juhtumeid, et esimesel õppeaastal näeb õpetaja hääldamise õpetamisega palju vaeva ja saavutab ka päris häid tulemusi. Hiljem aga, kui kõik oluline hääldamises on läbi võetud, jäetakse see külg unarusse ja kahe-kolme aasta pärast on klassi hääldamise tase tunduvalt langenud. Et seda vältida, tuleks lugemise eest eraldi hindeid panna. Sageli lastakse õpilasel peale teksti lugemise see veel tõlkida ja küsimustele vastata või lauseid moodustada. Kui õpilasel kõik muu on selge, vigu esineb ainult intonatsioonis või häälikutes, siis on hinne sellest hoolimata «5» või äärmisel juhul «4». Rohkem enam alla võtta ei saa. Kui aga hinnata lugemist eraldi, võib sellesama õpilase hinne olla «3» või isegi «2». Pole saladus, et vahel jääb just klassi kõige paremate õpilaste hääldamine mõnede teiste omast maha. Et muus osas on nad aine tundmises hoopis tugevamad, on neil «5» niikuinii kindel ja hääldamisele nad erilist tähelepanu ei pööragi. Kui see aga nende hinnet ohustab, on nende suhtumine hoopis teine. Niisama nagu õpitud teksti lugemisel, peaks ka harjutuste lugemisel, jutustamisel ja muude suuliste vastuste puhul hääldamine hinnet mõjustama.

Frontaalsel lugemisel saab lugemist hinnata plusside ja miinustega või nn. «väikeste hinnetega» (1—5), millede põhjal saab hiljem päevikusse koondhinded panna.

Mõned õpetajad ei osuta küllaldast tähelepanu tunnis läbivõetava uue teksti lugemisele. Õpilased loevad uue teksti ainult vaikselt omaette läbi. Põhjenduseks on, et tegelikus elus on harva tarvis valju häälega lugeda. See on tõesti nii ja õppetükkide valjust lugemisest võib loobuda niipea, kui õpilased on lugemisoskuse korralikult omandanud. Seni aga, kui neil lugemine veel vaevaliselt läheb, kuni nad loevad hakitult ja vale intonatsiooniga, ei tohiks valjusti lugemist unarusse jätta.

Häälamisvigade raviks ja taseme säilitamiseks on kasulikud ka spetsiaalsed häälamisharjutused, mida tuleks vastavalt vajadusele teha kõikides klassides. Peale õpikus leiduvate võib õpetaja oma äranägemise järgi koostada neid ka ise. Harjutused ei tarvitse olla pikad, kuid nad peavad teenima konkreetset eesmärki (näiteks tõusev intonatsioon üldküsimumustes, rõhutamata sõnade reduktsioon jne.). Harjutust tehes peab iga õpilane selgesti aru saama, mida õpetaja temalt tahab, et ta harjutuse tulemusena treenitava nähtuse tõesti omandaks. Kui õpetaja suhtub häälamisharjutuste tegemisse formaalselt, lastes õpilastel teatud lauset või lauseid lihtsalt kooris või individuaalselt lugeda, nende tähelepanu olulistele momentidele juhtimata, raskusi tekitavaid nähtusi eraldi selgitamata ja treenimata, siis on sellistest harjutustest väga vähe kasu, isegi kui neid tehakse kau- nis sageli.

Hästi saab intonatsiooni treenimiseks ära kasutada mitmesuguseid suulisi harjutusi teatud keeleliste mudelite automatiseerimisel, näiteks teatud liiki küsimuste vastamine (What is this? — This is a pen. This is a picture. jne.; või: Is this a book? — Yes, it is. No, it is not; või: What have you? — I have a pencil, a pen, a copy-book and a book; jne.) või teatud mudeli põhjal analoogiliste näitelauseste koostamine (I go home. He goes to school. We go to the theatre; jne.), sest teatud keeleline mudel säilitab igas variandis ka sama intonatsiooni ja automatiseerimiseks tuleb seda palju kordi korrata. Seesama kehtib ka mitmesuguste keeleliste mängude kohta, kus õpilased peavad üht ja sedasama või analoogilisi lauseid palju korda kordama. Samuti võib ka luuletuste õppimine olla heaks häälamise treeninguks. Heaks stiimuliks õpilastele on mitmesugused häälamis- ja deklameerimiskonkursid, samuti kooli võõrkeelteõhtuks või kooli raadiosaateks ettevalmistatavad ettekanded.

Peale vajalike meetodiliste teadmiste nõuab õigete häälamisharjumuste juurutamine õpetajalt ka veel suurt kannatlikkust ja taktitunnet, eriti kui asutakse tööle madala hääldamistasemega klassiga. Peame püüdma vältida olukorda, et aine muutub õpilastele korruga liiga raskeks ja vastumeelseks. Samuti tuleb arvestada õpilaste individuaalseid erinevusi. Ühed omandavad õige häälamise kergema vaevaga kui teised. Nõrgemate suhtes ei või nõudmisi vähendada ega häälamisvigade parandamisest kergekäeliselt loobuda. Kui õpilane natukenegi püüab, on visa töö tulemusena kui mitte ühe, siis paari aasta pärast kindlasti tunduvalt paranemist märgata. Peaasi on, et töö häälamise parandamisel jätkuks pidevalt.

Nagu juba mainitud, on kõige tähtsam, et õpilased saaksid kohe alguses õige aluse. Seetõttu lasub algastme õpetajal eriti suur vastutus ning õpetamist nendes klassides ei tohiks usaldada õpetajale, kes ei ole suuteline õpilastele õiget hääldamist õpetama. Ei ole õige suhtumine, et õpetaja, kes ei ole inglise keele alal spetsialist, kuid seda ise natuke on õppinud, «oskab algastmel õpetamiseks küllalt». Kui olude sunnil mõni õpetaja sellise ülesande enese peale siiski peab võtma, siis tuleb tal sellesse suhtuda täie vastutusega ja oma oskusi pideva treenimisega täiendada. Seda on võimalik teha foneetikaõpikute ja magnetofoni abil. Samuti

on õpetajatele korraldatud suvekursused ja mitmesugused seminarid aidanud üldist taset tunduvalt tõsta. Kõige tähtsamaks jääb ikkagi õpetaja enese suhtumine, tema huvi õpetatava aine vastu ja enesetäiendamine. Seda kinnitab praktika, mis on näidanud, et kohusetundliku suhtumise korral leidub ka mittespetsialistide hulgas õpetajaid, kes on suutelised õpilastele häid oskusi andma nii õigekeelsuses kui ka hääldamises.

Kasutatud kirjandus.

- P. Ariste, Eesti keele foneetika. Tartu, 1968.
Roger Kingdon, The Groundwork of English Intonation. London s. a.
K. Mihkla, Eesti lause intonatsioonist. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 2.
O. Mutt, An Introduction to English Phonetics for the Estonian Learner. Tartu, 1965.
V. A. Vassilyev, O. B. Burenkova, A. R. Katanskaya, N. D. Lukina, L. P. Maslova, E. I. Torsuyeva, English Phonetics. Leningrad, 1962.



Lermontov langes intriigide ohvrina duellil, kui ta oli alles 26-aastane. Lühikesest elueast hoolimata nimetatakse teda Puškini ja Nekrassovi kõrval, kui jutt on vene klassikalise luule tippudest. Ta loometöös eristatakse kolme perioodi: 1828—1832, 1833—1836, 1837—1841. Kõik selle, mis annab õiguse rääkida Lermontovist kui suurest vene poeedist, löi ta viimasel perioodil, viimase viie eluaasta jooksul: romaani «Meie aja kangelane», poeemid «Laul tsaar Ivan Vassiljevitšist, noorest opritšnikust ja uljast kaupmehest Kalašnikovist», «Jooksik», «Mtsõri» ja «Deemon» ning luuletused «Borodino», «Poeedi surm», «Kui kollaseks lööb nurm...», «Pistoda», «Mõtisklus», «Poeet», «Kolm palmi», «On igav ja kurb», «Kasakaema hällilaul», «Pilved», «Kodumaa», «Kalju», «Tammeleht», «Prohvet» ja paljud teised.

«Borodino» kirjutamise ajal oli Lermontov alles 22-aastane, oli lõpetanud junkrukooli ja kuulus kornetina (ratsaväe nooremleitnandina) Tsarskoje Seloos asuvasse husaaripolku. Ametikohustustest vabal ajal elas ta Peterburis. Luuletus ilmus Puškini rajatud «Sovremenniku» 1837. a. maikuu numbris, kui autor ise oli «Poeedi surma» pärast juba Kaukaasiasse saadetud. Tsenseeritud on «Borodino» 2. mail. Muid konkreetsemaid teateid ta saamisloost pole ole-

„BORODINO“

N. REMMEL

mas, ka käsikiri pole säilinud. Oma 401 luuletusest oli Lermontov varemalt kirjutanud üle 300, kuid avaldanud oli ta enne «Borodinod» ainult ühe («Kevad») — nii võrd nõudlik oli ta enese suhtes.

Enamik Lermontovi uurijaid (B. Eichenbaum, N. Brodski, I. Andronikov, M. Nikolajeva, D. Maksimov jt.) on arvamusel, et «Borodino» on kirjutatud Peterburis enne Puškini surma, s. o. enne 29. jaanuari 1837¹ seega siis kas jaanuaris või eelmise aasta lõpul, ja nimelt Borodino lahingu 25. aastapäevaks. Erinevalt neist püüab A. Popov tõestada, et Lermontov löi selle luuletuse väljasaadetuna Stavropolis aprilli teisel poolel 1837². Ain-

¹ Kõik kuupäevad anname vana kalendri järgi.

² А. В. Попов, Лермонтов на Кавказе. Ставрополь, 1954, lk. 41 jj.

saks argumendiks on tal fakt, et sel ajal puutus Lermontov Stavropolis kokku paljude 1812. a. sõja veteranidega, teiste hulgas ka nimeka kindrali Aleksei Veljaminoviga, Borodino lahingu kangelasega. Neilt kuulnud Lermontov Borodino lahingu üksikasju ja saanud inspiratsiooni.

On kaalukaid asjaolusid, mis räägivad A. Popovi arvamuse vastu. Puškini surmale, täpsemini «Poeedi surma» kirjutamisele järgnenud kuud olid Lermontovile väga rasked ja ärevad, «Borodino» loomisele ebasoodsad: algasid uurimised, ülekuulamisid, läbiotsimised, «kohtuotsuse» ootamine. Lermontov vangistati. «Kõigekõrge» otsus «Poeedi surma» autori Kaukaasiasse saatmise kohta on dateeritud 25. veebruariga. Lermontov sõitis Peterburist välja 21. märtsil ja jõudis pärast Moskvas peatumist 15. aprilli paiku Stavropoli. Luuletus, nagu teame, on tsenseeritud 2. mail. Arvestagem, et noil aegadel viibis post teel Stavropolist Peterburini nädalapäevad, et «Borodino» ei saanud valmida üleöö ja et enese suhtes nõudlik Lermontov ei võinud luuletust kohe pärast valmimist n.ö. soojalt ära saata. Ka ei ole usutav, et tsenzor andis üleöö loa alles hiljuti tsaari poolt tšetšeenide kuulide alla saadetud luuletaja teose ilmuniseks.

Inspiratsiooni ei tarvitsenud Lermontov saada Stavropolis. Napoleonist, Borodinost ja vene rahva võitlusest 1812. a. isamaasõjas kuulis ta juba poisikesena. Ta üheks guvernööriks oli Jean Capet, prantsuse kaardiväeohvitser, kes oli kaasa teinud Napoleoni sõjakäigu Venemaale, osa võtnud Borodino lahingust, armees taganemisel vangi langenud ja Venemaale elama jäänud. Ta oli haritud inimene, sügavalt kiindunud Napoleonisse. Noor Lermontov armastas teda väga, kuulas säravi silmi tema jutustusi Prantsuse revolutsioonist, Napoleonist, oma sõjajuhtumustest ja Borodino lahingust. Ainult neil kordadel, kui Capet juhtus Prantsuse armeed Vene armeest kõrgemalt hindama ja lüüasaamist Venemaal külma talvega seletama, muutus kuulaja rahutuks ja hakkas noorusliku ägedusega vastu vaidlema.

Noorpõlves Capet' juttude mõjul sügavalt juurdunud Napoleoni- ja Prantsusmaa-

ihalus säilis Lermontovis elu lõpuni ning väljendus paljudes luuletustes, nagu «St. Helena», «Ohulaev», «Viimasele puhkepaigale» («Последнее новоселье»), «10. juulil 1830», «Pariis 30. juulil 1830». Ilmselt nägi Lermontov Napoleonis feodalismi ja despotismi hävitanud prantsuse rahva rahutu vaimu kehastust. Dekabristide ülestõusu järgsete aastate, tardumuse aastate taustal oli see Venemaal eesrindlikele inimestele eriti ligitõmbav.

Oli veel muudki, mis nooruki mõttekujutust seoses 1812. a. sõjaga erutas. Koos vanaemaga käis ta mitmel korral Moskvas, kus suure tulekahju jälgi oli noil aegadel veel selgesti näha. Tarhanõs ja selle lähikonnas elas mitu sõjaveterani. Noor Lermontov külastas sageli invaliidi, kes elas tema amme juures. See oli hea jutupuhuja, pajatas elavalt ja uhkusega sõjalugusid, muidugi ka Borodino lahingust.

Sageli külastas Tarhanõt Lermontovi vanaema vend Afanassi Stolõpin, sõjaveteran, Borodino kangelane ja tõsine patrioot. Borodino lahingus oli ta juhatanud üht kergesuurtükiväe roodu. Ta hoidis väga noort Lermontovi, kes oli temasse kiindunud, tema üle uhke ja kes nägi temas tõelist kangelast.

Ka õpiaastail Moskvas ei katkenud Lermontovil kontakt 1812. a. sõjaga. Linna tänavapilti kuulusid tol ajal veel tulekahju jäljed siin-seal, vaenlastelt võetud suurtükid, ordenid veteranide rinnal ja invaliidide tühjad varrukad. Siis veel tudengite vaidlused Borodino tähtsuse üle, osavõtjate jutustused ja ajakirjanduses aeg-ajalt ilmuvad kirjutised.

Herzen, Lermontovi kaasaegne, kirjutas hiljem: «Jutustused Moskva põlemisest, Borodino lahingust, Berezinast ja Pariisi vallutamisest olid mu hällilaulud... olid mulle «Ilias» ja «Odüsseia.» Küllap olid need «Iliaseks» ka Lermontovile. On siis täiesti loomulik, et tal tärkas mõte kirjutada ulatuslikum romaan 1812. a. aineil. Romaan jäi kirjutamata, aga juba 1830. aastal sündis pikem, tugeva romantilise koega luuletus «Borodino väli», millest Lermontov võttis hiljem mõned värsid «Borodinosse».

Meenutagem Borodino lahingu käiku. Üle kahe kuu on möödunud sellest, kui Napoleon oma tolle aja kohta tohtu armee üle Neemeni viis ja Venemaa piiridesse tungis. Vene armee taandub ikka veel mööda Smolenski maanteed Moskva suunas. Mida lähemale sellele linnale, seda raskemini rõhuvad kanderihmad sõdurite õlgu. Neil on muremõtted peas ja häbi südames. Pärast Smolenski lahingut pole tõsisemaid kokkupõrkeid olnud. Vaenlasele on loovutatud suured maa-alad. Ta peremehetseb seal, rüüstab karistamatult vene külasid ja linnu. Ja mis ootab ees? Kas peab vaenlane ka Moskva kätte saama? Kas peab kogu Venemaa ta võimusesse langema? Kas ei julge ülemjuhatus lahingut anda? Või ei usu ta enam vene tääkidesse, ei usalda meid, peab meid lambakarjaks?

Rahul ei olnud ka Napoleon. Venemaa on peaaegu ääretu. Mis tähendab siin mõnisada kilomeetri! Need ei too võitu, vaid ainult hajutavad armeed ja teevad ühendusteed pikemaks. Võidu toovad lahingud, võidu toob vastase armee hävitamine. Ent Kutuzovi armee on terve, taganedes ta koondub ja kosub, Prantsuse armee, vastupidi, hajub edasi tungides tohtul territooriumil. Aga Kutuzov ei anna lahingut. Kas on tema, Napoleon, vale arvestuse teinud?

22. augustil jõudsid Vene väed Borodino ümbrusse, 110 km kaugusele Moskvast. See oli avar künklik maastik, suureks lahinguks sobiv. Asuti kohe kindlustusi ehitama. Küngaste veerud tehti järsemaks, ümber kaevati kraavid, küngastest said flešid (lahtised nelinurksed kindlustused) ja reduudid (suletud viisnurksed kindlustused). Neile paigutati suurtükid. Töö jätkus ka järgmisel päeval. Terve väli näis hiiglasuure sipelgapesana.

Borodino lahingus etendas peamist osa suurtükivägi. Suurtükke oli Kutuzovil 654, Napoleonil 556 (teistel andmetel 640 ja 587) — tohtu hulk suhteliselt väikesel maa-alal. Laskekauguse järgi ei saanud neid muidugi tänapäevastega võrrelda: nende tuli ulatus kõigest 300 kuni 1500 sammu kaugusele. Tolle aja püssid olid tulelukuga, eestlaetavad, mistõttu ainult

osavamad mehed jõudsid teha rohkem kui ühe lasu minutis. Püssidega sai tulistada 200—300 sammu kaugusele.

Kutuzov jättis ühe osa väest Ševardino juurde. Seal hargneski esimene suurem lahing pärast võitlusi Smolenski all. See leidis aset 24. augustil. Ševardino reduut käis korduvalt käest kätte. Vene väed võitlesid surmakartmatult. Ainult pimeduse saabudes tõmbusid nad Kutuzovi käsu kohaselt Borodino juurde. Sel päeval veendusid venelased oma tugevuses ja Napoleon lõi kerges võidus kahtlema.

25. augustil valmistus kumbki pool otsustavaks jõukatsumiseks.

Saabus 26. augusti hommik. Udu ei olnud veel hajunud, päike ulatus valgustama vaid metsalatvu, kui Prantsuse suurtükivägi tule avas. Algas heitlus, kus üks pool võitles oma kodumaa vabaduse ja au eest, kodude, naiste ja laste eest, teine pool oma keisri eest, vene rahva röövimise võimaluse ja peatse koju tagasipöördumise eest. Ühel pool oli 120 000, teisel pool 130 000 meest. Prantslased ründasid ülemuste käske täites raevukalt. Neid võtsid vastu vene suurtükide kogupaugud, püssituli ja siis täigid. Pärast tagasilöömist kohendusid vaenlase väetüksused, korraldusid ümber ja asusid uuele pealetungile. Kõige ägedam võitlus käis Bagrationi flešide pärast. See kestis lühemate vaheaegadega 6 tundi, kusjuures 7 prantslaste rünnakut tagasi löödi. Tuhande suurtüki mürin koos tulesähvatustega, lakkamatu püssituleragin, karjed, hurraahüüded, tuhandete hobuste kabjaplugin, suitsupilved, masside edasi-tagasi voogamine ja segunemine, ratsaniketa tormavad hobused, laipade hunnikud, vereloigud mõne ruutkilomeetri suurusel maa-alal — niisugune oli Borodino väli sel päeval 6 tunni vältel.

Venelaste meelekindlus oli kõikumatu. Üks osavõtja (F. Glinka) meenutab hiljem: «Mitte keegi ei lootnud teistele, igaüks mõtles nii: põgenegu teised, mina jään siia; andku teised end vangi, mina alla ei anna.» Prantslaste hulgas levis pärast lahingut väljend: «Ei aita, kui sa venelase ära tapad, ta tuleb pärast seda veel süiltsi pikali panna.»

Lahingu lõpetas Napoleon, kui ta flešid

oli lõpuks vallutanud. Ööseks tõmbas ta oma väed lähtepositsioonidele ja inimeste laipu, hobuste korjuseid ning suurtükkide vrakke täis väli jäi ööseks ekellegimaaks.

Prantsuse armee kaotas selles lahingus surnute ja raskesti haavatutena üle 50 000 ja Vene armee üle 40 000 mehe. Esimest korda ei julgenud Napoleon lahingusse viia kaardiväge, kartes, et jääb sellest ilma ja peab seega kogu sõjakäigu kaotama. Borodino lahing oli esimene, mida ta ei võitnud, see oli tema languse algus. Borodino hävitas vallutaja strateegilised ja taktikalised plaanid ja, mis tähtsaim, hävitas Prantsuse armee moraali, võitlusvaimu. Vene armee võitlusvaim, vastupidi, tugevenes. Kogeti, et «suur armee» ei ole võitmatu, et ei ole kaugel aeg, kus ta Venemaalt välja kihutatakse. Kuigi Borodinos jäi näiliselt kõik lahendamata, oli Kutuzovil kindel tunne, et tema armee võitis, võitis nimelt murdumatu meeolekkindlusega. Ja see tunne ei petnud teda. Ta tõmbas oma väed Moskva taha ainult sellepärast, et polnud ette valmistatud reserve ja et oli vaja aega võita.

Borodino lahingust, nagu paljudest teistestki, oli enne Lermontovi kirjutatud rohkesti ülevaateid, jutustusi ja luuletusi. Kõigis neis on võidu sepistajat nähtud väejuhtides või tsaaris. Sellisele ajalookäsitusele tõi oma ohvrid ka Puškin, näiteks «Poltaavas», kus lahingut on nähtud komandopunktist ja kus võit koondub kõik ühte isikusse, ning «Borodino aastapäevas». Lermontov näitas oma luuletuses esimesena vene kirjanduses ajalooliste sündmuste peategelasena rahvast. Talle järgnes Tolstoi oma «Sevastopoli jutustustega» ning hiljem «Sõja ja rahu».

Tolstoi ongi öelnud, et Lermontovi «Borodino» on tema «Sõja ja rahu» tuum. Tõepoolest, neil kahel teasel — 14-stroofilisel luuletusel ja 4-kõitelisel epopöäl — on palju ühist. Kummaski näeme ajaloo otsustavaid sündmusi, näeme ajajärgu vaimu ja rahva hoiakut teda ähvardava õhu puhul; kummaski on ajaloo määrajaks rahvas.

«Borodinos» ei ole nimetatud ei Kutuzovit ega Napoleoni, me ei taju nende juuresolekutki. Tõlkes on küll öeldud:

*Siis aga kostis trummikaja,
väed ära tõmbas vallutaja,*

kuid originaalis kõlab see teisiti:

*Вот затрещали барабаны —
И отступили басурманы.*

Komandöridest räägitakse ainult jutustaja polguülemast. See oli sõduritele kui isa; ta väljendas sõnades selle, mida kõik sõdurid tundsid, aga mida nad öelda ei oleks osanud:

*Eks ole Moskva meie tagal!
Siis seiskem kindlalt koos
ja surgem, kaitstes kallist linna!*

Kõik sulavad ühte elu ja surma peale võitlevaks, ühisest mõttest kantud ja ühisest tahtest juhitud tervikuks. Esimene, mis «Borodinos» tähelepanu köidab, ongi see, et autor on meisterlikult loonud pildi, millest jääb mulje, et lahingut juhib mitte üksiku isiku tahe, vaid kõigi võitlejate ühteliitunud mõte. Kõik töötab nagu isenesest ühes suunas, otsustavalt ja mõttekalt. Igaüks teab, mida teha, ja teeb, mida vaja. See hoiak on kujunenud kauase taganemise läbi («Sai kaua tummalt taganeda./ Me tuju langes...»), tunni tähtsuse tunnetamise («Me töotasime surma minna / ja läksime...») ning kodumaa-armastuse pinnal («Ka elust mul ei ole hale, / kui kaitseen kodumaad!»).

Ei tõuse esile ka jutustaja. Ta ei sea ennast kangelaseks, ta on osake suurest armeest, sulab massiga ühte. Tähtsam kui «mina» on talle «meie», «mehed», vägi, polgud («me tuju langes»; «me töotasime surma minna»; «me töotasime, et homme jätkub taplemine»; «lagen dikku nägid roodud»; «uus lootus meeste põues tärkas»; «kui vägi ärkas, ta silmapiiril prantslast märkas»). Kui ta kohati räägibki enesest («mul oli käsil laadimine»; «ka elust mul ei ole hale»; «ma lamasin — ei tulnud uni»), siis ainult üldistavalt, kogu väe hoiakut iseloomustades.

Jutustajal on «Borodinos» kui kunstiteoses tähtis osa. Tema kaudu saavutab lugeja lahingupildiga ja võitlejate hoiakuga tiheda kontakti. Ta toob luuletusse individuaalse joone, ning individuaalne — jutustaja mõtted, tunded ja teod — ja üldine — mass võitluses — sulavad ühte. Üldine annab

teosele kaalu, individuaalne teeb kõik konkreetsemaks, tajutavamaks ja elevuslikumaks, lisab teosele elu.

Autori hinnang kostab üldpildis — võitluse ägeduses ja voogamises, võitlejate kodumaa-armastuses, otsustavuses ja surmakartmatuses —, peamiselt aga jutustaja suhtumises. Kes ta on? Kellele ta jutustab? Kui vana on üks ja teine?

Jutustaja on Borodino lahingust ise osa võtnud, ta oli seal lihtsõdur (seega pole ta aadlik), suurtükiväelane. Ta võitles vaprast ja on uhke oma ajale, kangelaste soole. Borodinost on möödunud 25 aastat, seega on ta juba eakas mees. Nooruk, kes teda küsitleb, nimetab teda austavalt ning lähedaselt onuks ja tema noorukit samuti lähedaselt pojaks. Kuigi ta kohati kasutab sõnavara ja väljendeid, mis maainimesele ei ole tüüpilised, jätab tema jutt lihtsa inimese jutu mulje (selline toon on tõlkes üsna hästi edasi antud).

Ma mõtlesin: «Oot, külaline,

nüüd alles kosti saad!

Noh, vend, musjöö! Käi lagedale!

Kaks päeva tuuris kahurtuli.

Ju nurin kuuldavale tuli,

et see on tühi töö.

«Nii hirmu nahka neil ei aja.

KartetsidEGA oleks vaja...»

Oma polguülemat nimetab ta tolle aja lihtsa inimesena austavalt ausaks tsaari teenriks, Moskva mahajätmist põhjendab lihtsameelselt jumala tahtega:

He будь на то господня воля,

He отгали б Москву.

(Tõlkes on see edasi antud teisiti: «Nad Moskva alt ei oleks läinud, / kui poleks kästud neid.»)

See kõik on väga tähtis. Tähtis eelkõige selle tõttu, et jutustaja hää l kostab kui **hää l rahva hulga st**. Autor astub nagu tagaplaanile. Tekib mulje, et hinnangut ühelt poolt Borodino võitlejate mehisusele, kodumaa-armastusele ja kangelasmeelele ning teiselt poolt kaasajale («siis oli teine lugu, / siis elas kangelaste sugu, / ei enam sääraseid») ei anna mitte autor, vaid lihtne inimene, inimene rahva hulga st.

Jutustaja hinnang nakatab seda enam, et ta on meie poolehoiu võitnud, et me

näeme temas tõelist kangelast, kes on korda saatnud mehetegusid ega tee ennast sealjuures tähtsaks. Ta räägib mõistetava väärikustundega, kaalukalt, lihtsalt ja elavalt, kohati naljatlevalt. Ta kirjeldused on napolisõnalised, aga tabavad. Kuskil ei ole ülepa k kumist. Vaenlast ta ei üle- ega alahinda, näeb temas vää rilit vastast. Ta naljatlus «Oot, külaline, nüüd alles kosti saad! Noh, vend, musjöö! Käi lagedale!» ei väljenda kerglast üleolekut, vaid jõudu, nii tema enda kui ka kogu ühise eesmärgi eest võitleva armee jõudu.

Mõned kirjandusloolased peavad väga tõenäoliseks, et Lermontov kuulis kunagi ise pealt sõjaveterani ja noorte inimeste vestlust Borodinost, mis viiski ta õnnelikule mõttele kirjutada luuletus dialoogivormis. See vorm võimaldas tal sisse tuua kaasaja. Lermontov teeb kaasajale etteheite:

Jah, poeg, siis oli teine lugu,

siis elas kangelaste sugu,

ei enam sääraseid.

Originaalis kõlab see teravamini:

Да, были люди в наше время,

не то, что нынешнее племя:

Богатыри — не вы!

Belinski nägi «Borodino» põhiideed just selles etteheites — etteheites kaasaegsele, dekabristide ülestõusu järgsele põlvkonnale ta suikuvast tegevuse- tuses, võitlusvaimu, kangelasmeele ja ühise mõtte puudumises.³ Hinnang kaasaegsetele kõlab täies jõus Lermontovi aasta hiljem (1838) loodud luuletuses «Mõtisklus», samuti romaanis «Meie aja kangelane» (1838—1839), «Borodinos» aga ei kaja see meie päevade inimesele enam põhiideena. Meile tundub kaasaja vastuseadmine 1812. a. inimestele rohkem kunstilise võttena — kontrastivõttena. Meil on isegi pisut raske mõista, kellele etteheide on määratud. Jutustaja ju vestab Borodinost kellegi palvel. Kes see on? Jutustaja on ise ilmselt mitte linnakodanik, vaid talupoeg, tõenäoliselt viiekümnendates aastates, kõigiti austamis- väärne inimene. Ta vestluskaaslane pöördub tema poole koduselt, teda sinatades ja onuks nimetades; seega ei saa teda pidada

³ В. Г. Белинский, Полное собрание сочинений, Т. IV. М., 1954, lk. 503.

mõneks juhuslikult külasse sattunud nooreks haritlaseks, loomulikum on teda pidada külapoisiks, nekrutiks. Tõepärasema pildi saame, kui kujutame ette, et on mingi pidupäev ja et noorukeid on mitu. Sest argipäevamiljööds ühele talupoisile lausutud, aga kogu 30-ndate aastate noorsoole adresseeritud etteheide ühiskondlike huvide ja võitlusvaimu puudumises kõlaks õõnsalt. Niisugust huupi rääkimist ei saaks jutustajast uskuda. Ta on eeldatavasti aegade jooksul murelikuna jälginud ühiskondliku elu avaldusi, noorte harrastusi ja mõtteviisi ning nüüd, mingil rahvakogunemisel, ütleb välja, mis ta noorest põlvkonnast arvab. Seda teeb ta sissejuhatuse korras. Kõlama jääb meile ta jutust 1812. aasta kangelasmeel, mitte etteheide.

Peele selle kangelasmeele on Lermontov tõetruult ja tüüpilistes joontes kujutanud kogu pilti. On kirjeldatud lahingut nii Ševardinos kui ka Borodinos. Nagu meil juba juttu oli, etendas Borodinos peamist osa suurtükivägi. Seepärast on täiesti ootuspärane, et Lermontov valis jutustajaks suurtükiväelase. Prantsuse allikad räägivad, et pärast lahingut ratsutanud Napoleon kogu tandri läbi ja lasknud prantslaste laipu ümber pöörata, et näha, mis surma põhjustas. Ta leidnud, et peaaegu kõik laibad kandsid suurtükikuuli märke.

Tõele vastab ka sõdurite nurisemine taandumisperioodil, nende lahingussekipumine:

*Mis tuleb ülematel pähe?
Kas on neil tõesti julgust vähe,
et ikka proovima ei lähe
häid vene tääkisid?*

Vene täägid olid kuulsad juba Suvorovi aegadest. Borodino päevil oli veel täies jõus Suvorovi õpetus: «Kuul on pime, tääk on tubli poiss.» Suurtükide kõrval tõigi Prantsuse armeele suuri kaotusi täägivõitlus.

*Jah, prantsusmann veel kaua räägib,
kui vahedad on vene täägid,
kui täpne nende löök.*

Nagu toleaeegsed memuaarid näitavad, on Lermontov tõetruult kirjeldanud ka ööd enne Borodino lahingut:

*Õös hõiskeid kostis hommikuni —
seal Prantsus pidutses.*

*Kuid vaikne oli meie leeris;
siin üks suurtüki ümber seeris,
seal mõlkis kiivrit mees poleeris
ja süngelt urises.*

Sel lõigul on tugev alltekst, ta heidab valgust prantslaste senistest kergetest võitudest tingitud eneseusaldusele ja vene sõdurite tõsisele mõtlikkusele, seesmisele pingele, ärevuse ja meelekindluse omavahelisele võitlusele, teadmisele, et homme päev otsustab elu ja surma üle, võidu ja hävingu üle.

Polguülema sõnadelgi

*«Eks ole Moskva meie taga!
Siis seiskem kindlalt koos
ja surgem, kaitstes kallist linna!»*

on oma «prototüüp». Nimelt lausus Borodinos kindral Dohturov, keda kaasaegsed on iseloomustanud kui vaprat ja visa sõjameest ning sõdurite isa (Lermontovil «Me polguülem oli visa, / aus tsaari teener, meile isa»): «Meie taga on Moskva, meie taga on Vene linnade ema. Sureme siis siin, aga ei tagane sammugi!» Sõdurite südameis kõlasid need niisama vastu nagu Lermontovi luuletuseski: «Me töotasime surma minna / ja läksime.» (Muide, Dohturov ei langenud selles lahingus, nagu langes «Borodinos» polguülem.)

Lahingu kirjeldamisel võib kergesti sattuda hurraapatriotismi. Lermontovi teoses pole selle varju. Tema kujutuses on lahing äärmist mehisust ja suuri kaotusi nõudev heitlus. Vaprust ja surmapõlgust ei ilmuta tal üksi venelased, vaid ka prantslased. Venelaste kaotustest ta ei vaiki, vaid räägib neist alguses ja lõpus:

*Ei nende käsi hästi käinud:
ei paljud sõja lõppu näinud...*

ning pealahingu kirjelduse eel:

*Me töotasime surma minna
ja läksime — jah, palju sinna
meid jäi Borodinos.*

Seda tugevam mulje jääb meil kangelaste soost.

Nii kujutab Lermontovi luuletus endast Borodino lahingu poeetilist kroonikat. Ta püstitas sellega ausamba rahva kangelas-

meelele. On öeldud, et kui Lermontov polekski midagi peale «Borodino» loonud, oleks ta ikkagi väärinud rahvapoeedi nime.

Tähelepanu paeluvad veel mõned vormivõtted. Need toetavad luuletuse sisu, üldist meeleolu, autori hinnangut Borodino lahingule ja endisele sugupõlvele.

Stroof koosneb 7 värsist, näit.

*Siis lagendikku nägid roodud,
mis võitlusväljaks justkui loodud.*

Reduut sai tehtud seal.

*Uus lootus meeste põues tärkas,
ja koiduga, kui vägi ärkas,
ta silmapiiril prantslast märkas
just nagu pihu peal.*

Kaks esimest värssi on neljajalalised, naisriimiga (antud stroofis roodud ja loodud). Neile järgneb kolmejalaline meesriimiga (seal) värss, mis toob vabamasse jooksu teatava pidurduse. Pärast järgnevat kolme neljajalalist värssi, mida seob ühine naisriim (tärkas, ärkas, märkas), tuleb uuesti hoogu pidurdav kolmejalaline meesriimiga (peal) värss.

Selline vabama jooksu ja pidurduse vaheldumine ning (tagasihoidlik) asümmeetria sümmeetrias (värsijalgade arv 4, 4, 3, 4, 4, 4, 3; riim A A b C C C b) väljendab jõudu ning on kooskõlas sõjaveterani jutustuse sisu ja laadiga. Ka selles on pidurdust ja hoogu. Kuigi endine sõjamees räägib teda erutavatest sündmustest — elu ja kodumaa au eest käivast võitlusest elu ja surma peale, kuigi ta Borodino kangelastele on nii uhke ja kuigi teda suure põnevusega kuulatakse, püsib tema tundmus piirides, emotsioon ei saa voli, ei halva loogikat. Ta jutus pole ühtegi katkelist, nõrgale pidurdusele viitavat lauset. Laused on suhteliselt lühikesed, energilised, neis domineerivad tugevasti liht- ja

rindlauseid, selged ning märkitavad. Erutusest hoolimata ei jutusta ta hüppeliselt, vaid kirjeldab kõike loogilises järjестuses. Ainult vahel kordab ta mõnd fakti, tugevamat emotsiooni kandvat fakti, ja hetketi murrab end paisu tagant esiplaanile ka elamus. Esituslaadilt on tema jutt seesmiselt tugeva, oma arusaamistes kindla inimese jutt erutavatest sündmustest ja tugevast sugupõlvest, kellele ta põhjendatult uhke on. Tema jutus on pinget ja loomulikku, tema olemusest tingitud pidurdust.

Nagu lahingukirjelduse puhul loomulik on, annavad «Borodinos» loodud pildile ilme liikumine ja visuaalsete kõrvalrohked akustilised muljed. Vrd.

See oli päev! Suits ümber kiikus.

*Just nagu parv me poole liikus
mustlühad sõjameest.*

*Seal traagunite mõõku tärkas,
ulaane uhkes mundrisäras
me peale langes sõjakäras
ja möödus meie eest.*

Kartetšivihin, tulevalgus!

*Maa vappus hirmsas tapatalgus
ja kestvaks mõirgeks ühte valgus
seal kahurite rөөk.*

Motiive jälgides märkame kergesti staatiliste vähesust ja dünaamiliste kõrvalrohkeid psühholoogilisi motiive (häbitunne seniste kaotuste pärast; võitlejate paha-meel sellest, et lahingut ei anta; lootus, et see siiski tuleb; töötus surma minna; meelekindlus ja mehisus; uhkus kangelaste soo üle; kurbus langenute pärast). Põimuvad omavahel rõõm ja mure, uhkus ja valu, nali («Oot, külaline, / nüüd alles kosti saad! / Noh, vend musjöö! Käi lagedale!») ja tõsidus. Kõige üle valitsevad mehemeel ja uhkus.

Ustavad Lenini õpetusele

H ROOTS

Pioneeridele on käesoleva aasta keskseks sündmuseks üleliiduline ekspeditsioon «Ustavad Lenini õpetusele», mis kestab 1969. aasta jaanuarist 1970. aasta maikuuni ja millest võtavad osa kõik Nõukogudemaa pioneerid. ELKNÜ Keskkomitee ja Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu kutsusid vabariigi 76 000-liikmelise pioneeriorganisatsiooni iga liiget lülituma üleliidulisse pioneeride ekspeditsiooni N. K. Krupskaja 100. sünni-aastapäeval, 26. veebruaril 1969.

Ekspeditsioon toimub kolmes etapis.

I etapp: 26. veebr. 1969 — 1. sept. 1969.

II etapp: 1. sept. 1969 — 1. jaan. 1970.

III etapp: 1. jaan. 1970 — 22. aprill 1970.

Ekspeditsiooni ülesanded on antud üleskutses järgmiselt:

1. Parim juubelikink — head teadmised ja distsipliin!

2. Eesti NSV kannab Lenini ordenit, paljusid meie töotajaid on autasustatud Lenini ordeniga. Pioneerid! Õppige paremini tundma oma koduvabariiki, selle ajalugu ja tänapäeva, tublisid töönimesi. Uurige, kuidas teie kodurajoonis ja -linnas viiakse ellu Lenini õpetusi. Hoogu juurde punaste jäljeküttide tegevusele! Oma uurimused andke üle kooli Lenini muuseumile, toale või nurgale.

3. Olge valmis kodumaa kaitseks! Võtke aktiivselt osa «Zarnitsast» ja sõjalis-sportlike huvialaringide tegevusest. Olgu maleva ja rühma nimikangelased teile püsivaks eeskujuks!

4. Kodumaa vajab juba täna teie töökaid käsi. Mõtelgu iga pioneerimalev ja -rühm, missuguste töökingitustega ta juubelit vastu võtab.

Vabariigi pioneeriorganisatsioon kogub 100 tonni vanapaberit, selleks on igal pioneeril vaja tuua 1,5 kilo makulatuuri. Kui arvestada, et sellest saab 75 tonni uut paberit, siis on see küllaltki tõhus ettevõtmine.

Lenin unistas 100 000 traktorist. Kuigi see unistus on ammu täitunud ja meie kodumaa põldudel töötab ligi 5 miljonit traktorit, valmistavad Nõukogudemaa pioneerid toredat juubelikinki — 100 000-list traktorikolonne. Ühe ratastraktori tootmiseks on vaja 3 tonni ja ühe linttraktori tootmiseks 12 tonni uut metalli. 100 000 traktori jaoks tuleb igal meie maa pioneeril koguda 14 kilo vanametalli. Küllap hakkab nii mõnigi traktor kandma silti «Eesti NSV pioneeridelt V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva auks».

5. «Hoidkem rohelist kulda!»

V. I. Lenin mõistis, et kaitsta loodust tähendab kaitsta kodumaad.

Pioneerid! Võtke elavalt osa vabariigi pioneerimalevate vahelisest võistlusest «Hoidkem rohelist kulda!», milles peagi kuulutatakse välja ka teine etapp.

Üleliidulisel pioneeride ekspeditsioonil on üllas eesmärk: tutvustada lapsi Lenini elu ja tegevusega, sellega, kuidas ta elas, võitles ja töötas. Ja teha seda mitte selle pärast, et koormata laste mälu nende või teiste kuupäevade ja tsitaatidega, vaid selleks, et õpetada neile kõige tähtsat — õpetada neid mõtlema, tegutsema ja kõike tänapäeval asetleidvat leninliku mõõdupuuga hindama.

Ekspeditsioonile «Ustavad Lenini õpetusele» on asunud miljonid pioneerid ja õpilased, see on nende osavõtu vorm suurest üldrahvalikust üritusest — ettevalmistustest Lenini juubeliks. Ekspeditsioon on andnud rikkalikud võimalused noorte leninlaste ideelis-poliitiliseks kasvatamiseks, laste initsiatiivi ilmutamiseks ja nende mitmekülgsele tegevusele innustamiseks. Selleks on matkad Lenini nimega seotud paikadesse ja töökingid kodumaale. Selleks on Lenini ja tema võitluskaaslaste revolutsioonilise tegevuse ja nõukogude rahva töö- ja lahinguliste võitude tundmaõppimine. Selleks on võitlus teadmiste eest ja laste loomingu ülevaatus, sõjalis-sportlikud mängud ja hoolitsus looduse kaitsmise eest, isetegevusõhtud ja kohtumised sõpradega vennasvabariikidest... Ekspeditsioonil ettenähtu on koondanud endasse kõik selle hea, mis malevad ja rühmad saatsid korda ettevalmistuse ajal Suure Oktoobri 50. aastapäevaks ja Kommunistliku Noorsooühingu poolsajandi juubeliks.

Lenini 100. sünni-aastapäevaks väljakuulutatud üleliiduline pioneeride ekspeditsioon ei ole kahele aastale planeeritud kampaania, vaid see on iga pioneeri-maleva ja iga pioneerirühma teo- ja võitlusvõime ühiskondlik kontrollimine.

Koolide Lenini muuseumides ja nurkades pannakse välja uusi materjale, mis aitavad pioneeridel sügavamini mõista Lenini nõuandeid noorsoole, paremini näha nende teostumist meie tegelikkuses. Lenini ja tema võitluskaaslaste elu ja tegevus, kommunistide ja kommunistlike noorte eeskuju võitluses ja töös õpetavad sirguvale põlvkonnale rahva ennastsalgavat teenimist, ustavust kommunistlikele ideaalidele. Asjakohane on juhtida tähelepanu sellele, et tuues vanempioneerijuhi käsiraamatus («Книга вожатого», «Молодая гвардия», 1968) on lehekülgedel 212—214 antud täielik nimistu nooremale, keskmisele ja vanemale pionerieale V. I. Leninist ja tema võitluskaaslastest kirjutatud teoste kohta.

Pioneeride parimaks juubelikingiks on kindlasti head teadmised ja eeskujulik distsipliin. Võitlus teadmiste eest — see on kooli ja pioneeriorganisatsiooni ühine ja põhiline ülesanne. Pioneeriorganisatsioonil ongi kõige tähtsam kasvatada lastes vastutust õppimise eest, luua malevates ja rühmades töömeeleolu, üldine huvi igapäevase edasijõudmise vastu, mõtestada lahti õppimise ühiskondlik tähtsus. Sageli me kordame leninlikke õpetussõnu: õppida, õppida ja õppida. Kuid tihti-peale kasutame neid sõnu kui piitsa õppeedukuse kõrge protsendi eest peetavas võitluses, kui maskeerimist oma oskamatusel lapsi tutvustada ja kõita, neis teadmiste vastu tõelist huvi äratada. Pioneeriorganisatsiooni arsenalis on ju tohutu hulk mõjusaid vahendeid armastuse kasvatamiseks teadmiste vastu: klubid ja huvialaringid, kohtumised teadlastega, lektooriumid, huvitava teaduse õhtud, ainekursused ja -olümpiaadid, ekskursioonid ja katsetustöö. Need on hoopis tulemusrikkamad kui pioneeride «kiirabi» ja mitteedasijõudjate sarjamine.

Pioneerimalevate ja -rühmade osatähtsus peab tõusma ka meie lastes tööarmastuse kasvatamisel. Mõnede pioneerimalevate tegevus on paraku ikka veel küllaltki ühekülgne: tehakse stende ja albumeid, kogutakse ajaloolist materjali, kuid juubeliks pole mõeldud ühelegi töökingitusele. Ei saa ju selleks pidada vanametalli kogumist, mõne puu istutamist jmt., mida on igal aastal tehtud. Üleliidulisel ekspeditsioonil peaks iga maleva deviisiks olema V. I. Lenini nõuanne noortele Venemaa Kommunistliku Noorsooühingu III kongressil: «... peab kõik oma õppimise seotud ülesanded seadma nõnda, et iga päev igas külas ja igas linnas

lahendaks noorsugu praktiliselt ühise töö ühe või teise ülesande, olgugi kõige väiksema, olgugi kõige lihtsama.»

Seda tuleb mõista nii, et kui malev valib juubelikingituseks mingi praktilise töö, siis olgu see selline, millest saab iga pioneer jõudumööda osa võtta ja seejuures tunda, et tema töö on osake suurest ühisest tööst. Leidub ju pioneeridele tööd kõikjal, sest kõikjal ehitatakse, rajatakse haljasalaseid, kaunistatakse kodu- ja majandite ümbrust. Ja mõeldagu seejuures ka oma koolile: võib-olla rajada sinna puistee, mänguväljak, palliplats või kuhugi maleva alaline laagripaik, teenida ise raha ühe või teise asja ehitamiseks. Ühesõnaga: pioneeride jõupingutused on tarvis kesken-dada sinna, kus nende abi on eriti vajalik. Ärgem unustagem ka maa-algkoole, oktoobrilaste tähti ja tähekesi, samuti linna- ja maakoolide õpilaste sõpruse tugevdamist.

Ekspeditsioon võtab üha laiema ulatuse, see toimub kõigis meie maa kooli-des. Pole võimalik täpset retsepti anda selle kohta, kuidas see just peaks toimuma igas malevas. Ja selleks polegi vajadust. Lähtuda tuleb kohalikest tingimustest, võtta ette selliseid tegusid, mis on lastele kõige lähedasemad ja jõukohasemad.

Kuid ettevõtmised, mida me kavandame, ei ole eesmärk omaette. Need on vajalikud mitte aruandmiseks, vaid laste kasvatamiseks, nende iseloomude ja vaa-dete kujundamiseks. Need peavad aitama lastel end noorte leninlastena tunda, selgelt mõista, mida tähendab täita Lenini õpetust — õppida kommunismi. Õppida mitte kunagi tulevikus, vaid kohe praegu. Seepärast on õigel teel need pioneeri-juhid ja õpetajad, kes ettevõtmiste arvu taga ajamata ja kära vältides suunavad lapsi vajalikke ja kasulikke tegusid tegema — spordiväljakuid ja aedu rajama, ravimtaimi korjama, lilli kasvatama või vanametalli koguma, et kodulinnale üle anda pioneeride tramm või autobuss.

Ekspeditsioon nõuab pioneerijuhtidelt ja pedagoogidelt, et nad loovalt, targalt ja südamlilikult viiksid laste teadvusesse leninlikud mõtted, ettevõtmised ja nõuanded. Seda tehes peavad nad arvestama mõningaid pioneeritöö sisu ja metoodika küsimusi, eeskätt aga põhinõudeid, mis kehtisid pioneerikollektiividele ka ÜLKNÜ 50. aastapäevaks valmistumisel ja mis on sõnastatud V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni Kesknõukogu kirjas (vt. «Вожатый» 1968, nr. 3).

Meenutagem neist olulisemaid: pioneeridele antavad ülesanded olgu ühiskondliku väärtusega ja konkreetset, arvestagu laste ja noorukite ealisi iseärasusi, selged olgu kokkuvõtete tegemise, samuti pioneerikollektiivide ja üksikute pioneeride kiit-mise vormid, pioneeriüritustesse olgu kätketud romantika ja mängu elemente. On tähtis, et ülesannete täitmise kohta antaks pidevat informatsiooni — kes üht või teist ülesannet paremini täitis, kuidas abistas kaaslasi, missugust kasu tõi see ümb-ruskonnale, kuidas kasvas kollektiiv ise ja iga pioneer.

Ülevaatus kujutab endast ühe või teise ala saavutuste ulatuslikku näitamist (laulude ja rivi, kunstilise isetegevuse, sõjalis-sportlike oskuste, tehnilise omaloo-mingu jt. ülevaatused) ja kogemuste vahetamist. Ülevaatused võivad olla tööst kokkuvõtete tegemise vormiks.

Alati tuleb lähtuda ühe või teise meetodi või vormi otstarbekusest ja nende ühendamise võimalikkusest. Töö hindamise kõige olulisemaks kriteeriumiks on kollektiivi ja iga pioneeri aktiivsuse kasv õpinguis ja ühiskondlikus töös, mitte aga arvud, tonnid ja kilogrammid, mitte kõlavate nimetustega formaalsed üritused. Kasvatuslikul tulemusel on alati eesõigus «ökonoomilise» ees.

Koolide direktoritel, klassi- ja koolivälise töö organisaatoritel, kõigil pedagoogi-listel kollektiividel tuleb pioneere ja pioneerijuhte loovalt abistada. Lenini juubeli tähistamine olgu arutlusaineiks koolide õppenõukogudes, sektiioonides ja klassi-juhatajate nõupidamistel.

Pioneerorganisatsioon on noorte leninlaste organisatsioon. Ta kannab Lenini nime ja teda on autasustatud Lenini ordeniga. Selgest poliitilisest mõttest on kantud tema seadused, pioneeritöötus, sümboolika ja rituaalid. Need kõik peavad kasvatama. Kuid kasvatavad üksnes siis, kui seadusi ei tuubita pähe, vaid need avatakse sügavalt ja kujukalt, kui pioneeritöötust ei korrata kooris paberi pealt, vaid jõutakse selle mõtteni, selle iga sõna tähenduseni. Sümboolika ja rituaalid hakkavad kaasa mõjuma ja kõlama ainult siis, kui kogu maleva elu on ma-žoorne ja huvitav.

Tõelisteks leninlasteks ei muutu pioneerid üleöö, mitte kohe pärast mõnd õnnestunud koondust või kohtumist, vaid igapäevases vaevanõudvas töös. Ainult need veendumused ja iseloomujooned jäävad püsivaks ja kindlaks, mis on välja kujunenud laste isiklikus ühiskondlikus tegevuses.

Ja selles pioneerimalevate igapäevases töös üleliidulisel ekspeditsioonil on juba ilmnenu esimesed puudused, millest on kõneldud nii mitmel üleliidulisel nõupidamisel kui ka ajakirjanduses. Kohati on need iseloomulikud ka meie vabariigi pioneerimalevatele. Nendest üks olulisemaid on see, et Leninist kõneldes jutustatakse lastele ainult minevikust, viiakse nad eilsesse päeva, arhiividesse ja eksponaatide juurde. Aga kas Leninit on võimalik täielikult mõista, kui ei teata ega mõisteta Lenini võitluskaaslaste elu ja tegevust, nende poolt loodud partei hiiglaslikku tegevust, kui ei nähta, kuidas partei ja nõukogude rahvas viivad ellu tema õpetusi.

Igas linnas ja igas külas võib leida seda, mis on seotud Leniniga. Meenutagem elektrifitseerimise leninlikku plaani. Kerjuslik, nälgiv Venemaa. Sünge ettekuulutus H. Wellsilt, kes nägi «Venemaad pimeduses». Rääkigem lastele Lenini unistusest näha Venemaad üleujutatuna elektrivalgusest. Kui palju on elektritulesid sütitatud tänaseks päevaks! Las ekspeditsioonimarsruudid viivad pioneerirühmi vabrikutesse ja tehastesse, ehitustele ja farmidesse, elektrijaamadesse ja teaduslikesse instituutidesse. Las ilmuvad koolidesse kaardid, kuhu on märgitud meie maa suurimad hüdroelektrijaamad ja paigad, kus ehitatakse uusi energeetikagigante. Siis mõistavad lapsed, mis mõte oli leninlikul formuleeringul: «Kommunism — see on nõukogude võim pluss kogu maa elektrifitseerimine».

Leninlikud dekreedid. Kas pole huvitav teada saada, kuidas ja kunas need vastu võeti, kuidas neid ellu rakendatakse? Ise teada saada, mida on veel tarvis, et täielikult ellu viia kõik Lenini poolt mõeldud ja kavandatud. Ja ärgem kartkem, kui nendel matkadel ja ekskursioonidel puutuvad lapsed kokku mingite puudustega. Puuduste ees ei tule silmi sulgeda ega neist mööda minna. Võideldes nendega nii, nagu õpetas Lenin. Ainult siis saavad lastest tõelised noored leninlased, kui nad hakkavad kommunismi eest võitlema, kui nad ise saavad korda mingi kas või väikese, kuid kasuliku teo kodumaa heaks.

Huvi peaks pakkuma ka tutvumine mõningate kirjadega V. I. Lenini Keskmuuseumi korrespondentsist. «Millal ilmus «Iskra» esimene number?» — küsivad ühe oblasti pioneerid. Teises ümbrikus on palve: «Meie pioneerirühm soovib Lenini kohta rohkem teada saada.» Kolmandas kirjas on lausa appihüüd: «Meile öeldi, et kooli muuseumi jaoks on ilmtingimata tarvis mingi dokument tuua. Aga minul ega isal ei ole kodus midagi. Saatke midagi, muidu ei lasta mind kooli.» Ühes maakoolis peeti koondus «Kui seda näeks Iljitš». Lapsed raporteerisid kolhoosi juhtkonnale, jutustasid, kus nad olid käinud ja mida näinud. Oli pidulik ja paraadlik. Aga tühi ja lage kooliõu uppus porri. Mitte kaugel kooli piirdetarast kahistasid kurvalt oma murtud oksi kased ja vedelesid lõhutud kuldnokapuuriid. ... Paraku on selliseid fakte küllalt. Need sunnivad nukralt mõtisklema formalismi ja kroonulikkuse üle, mis ikka veel pesitseb ühtedes või teistes malevates ja koolides.

Tihti peale võib lastega vesteldes hämmastuda selle üle, kui kitsalt ja ühekülgelt nad tunnevad Leninit. Suure tööstuslinna koolis, klassis, kus ripub Leninile

pühendatud kaunis stend, küsiti viienda klassi õpilastelt pioneeritöö järele nende rühmas. Vastati meelsasti, jutustati koondustest ja matkadest. Selgus, et stendi olid nad ise teinud. Kui stend valmis sai, oli Leninile pühendatud kultuurihommik. Leninist oli neile rääkinud rühmajuht ja vanempioneerijuht, samuti õpetaja. Ent kui küsiti, mida nad Leninist teavad, järgnesid vastused: «...oli eeskujulik õpilane. Ei saanud kunagi puudulikke...», «oli sõnakuulelik poiss...», «ei müranud vahetundides». Ja oligi kõik, mida õnnestus teada saada kolmekümne pioneeri vastustest. Umbes samal tasemel olid ka kuuendate klasside õpilaste teadmised. Seitsmendate klasside õpilased olid informeeritumad, meenutasid: Lenin käskis õppida, õppida ja õppida.

Ärgem süüdistagem lapsi. Nemad ju ei mõtelnud välja, et sundkorras (too dokument — ja punkt!) luua koolile muuseum. Mitte nemad ei pea igavaid ja tüütavaid vestlusi, millest meelde jääb ainult «sõnakuulelik poiss» ja «hea õpilane...». Süüdi selles on täiskasvanud — pioneerijuhid ja õpetajad. Need, kes leiutasid (ja leiutavad edasi) koondusi, kus lapsed deklameerivad Lenini elulugu, ja võistlusi õiguse eest «istuda leninlikus pingis» (!). Selles võistluses kujundavad lapsed, nagu ütles pioneerijuht, endas iga päev ja järjekorras mingit Lenini iseloomujoont. Täna omandatakse tööarmastust, homme distsiplineeritust jne. Trafaretiga harjumine on sünnitanud ka sellised kasvatusvormid (kui üldse võib nii öelda), nagu «sada lõkkeõhtut», «sada kasulikku tegu» ja isegi (ei vähem ega rohkem) «sada tuhat tegu», vestlused «Lenin ja loomad», «Lenin ja lilled», «Lenin ja joonistused». Formalism on iseendast leidlik. Lihtne tegevus — koolipinkide ühest kohast teise tassimine — kuulutatakse leninlikuks töövalveks ja pannakse plaani. Näib, et kõige kaugemale mindi ühes Tomski koolis: korraldati temaatiline õhtu «Iljitši lemmiktoidud». Formalism on elujõuline ja selle vastu tuleb võidelda ägedalt ja leppimatult. Eriti kui see tungib sellisesse tähtsasse ja vastutusrikkasse ettevõtmisesse, nagu seda on laste kasvatamine Lenini eeskuju kaudu.

Partei õpetab sirguvat põlvkonda: kasvage samasugusteks aktiivseteks võitlejateks, nagu seda oli Lenin, olge niisama töökad ja veendunud.

Hiljuti täitus 45 aastat pioneerorganisatsioonile V. I. Lenini nime andmisest. Ka praegu tuleb erutusega lugeda ridu VKNÜ Keskkomitee ja Keskbüroo tookordsest läkitusest noortele pioneeridele:

«Iljitš on proletaarse võitluse suur eeskuju.

Iljitš on kõigi maade tööliste suur juht nende teel kommunismile.

Kõik proletaarsed lapsed peavad teadma Iljitši elu ja võitlust.

Ärgu olgu ühtegi pioneeri ega ühtegi last, kes ei õpi, kuidas elas ja töötas Iljitš, ja mida ta parandas noorsoole.

Õppida, võidelda ja elada, nagu elas ja võitles Iljitš — see on kõige tähtsam.»

Ka tänapäeval on see noortele leninlastele kõige tähtsam.

Kõigest öeldust tulenevalt ei oleks direktoritel ja õppealajuhatajatel vist ülearune ettevõtmine veel kord läbi vaadata pioneerimaleva, klassijuhatajate ja kooli perspektiivplaani, sest küllap neiski on seda, mis vajaks korrigeerimist. Ärgem liialdagem! Pidagem iga ettevõtmise puhul silmas laste vanust! Osakem õigesti kasutada ka koolidele antud näidistemaatikat — sellest võib lähtuda, kuid see ei ole mõeldud mahakirjutamiseks. Plaanid peaksid läbi vaatama ka need, kes liiga palju kavatsevad ette võtta, sest siingi kehtib põhimõte — parem vähem, aga paremini.

Ekspeditsioonist «Ustavad Lenini õpetusele» tehakse lõplikud kokkuvõtted vabariigi ulatuses 1970. a. suvel Eesti NSV pioneeride VIII kokkutulekul, üleliidulises ulatuses aga pioneeride IV üleliidulisel kokkutulekul sellesama aasta suvel Leninigradis.

KOOLIEELNE KASVATUS

Tegevusega olek muudab elu lasteaias igavaks ja ebameeldivaks. Sellepärast pööran erilist tähelepanu just hiljutile lasteaeda tulnutele, julgustades neid leidma meeldivat tegevust.

Kolmeaastane Katrin seisib ja vaatab teiste mängu, kuid ise mängida ei soovinud. Panin lauale guaššvärvid, pintsleid ja paberid. Minu kutse peale istus Katrin laua juurde, võttis isegi pintsli, kuid värve puutuda ei julgenud. Võtsin Katrini käe koos pintsliga, pistsin pintsli punase värvi sisse ja lasksin siis paberile langeda. Kiiresti tõstis tüdruk käe, mina aga imestasin: «Oi, kui ilus punane moon!» Paberile ilmus veel 2 punast laiku. Asetasin Katrini töö teiste tööde kõrvale stendile. Kui Katrini ema õhtul tütre tööd vaatas ja luges pildi allkirja «Punased moonid», naeratas Katrin rõõmsalt. Edaspidi muutus ta juba julgemaks.

Mõnikord võib kasvataja huvi lapse esimeste väikeste saavutuste vastu tööinduda tõsta.

Näiteks kolmeaastane Leiger tõmbas paberile kollase pliatsiga kõveraid joonikesi. Üks joonterühm kujutas väikest parti. «Ilus pardike, aga tal ei ole silma. Kuidas ta küll näeb?» küsisin mina. Ka Leiger nägi nüüd pardikujutaja tegi silma õigele kohale. Siis joonistas ta veel mitu pardikest, jutustades: «Need on pardilema pojad.»

Nelja-aastane Mati tegi kord paberile pliatsiga ringe. «Mati kritseldab!» hüüdis Andres. Mati, kelle kõnes puudus veel r-häälik, aga selgitas: «Ei kitselda, latted käivad lingi.» «Ja mootor põriseb rrr...» lisasin mina. «See on kiilabi auto,» jätkas Mati ja ise vuristades, joonistas ringe, kuni auk tuli paberisse. Joonistamise lõpetanud, tuli Mati uuesti minu juurde: «Kasvataja, lägime veel minu autost.» Rääkisime, vuristasime-põristasime, ja korraga tuli kuuldavale r. Olime mõlemad rõõmsad.

Kasutasin Mati indu autosõidu joonistamisel r-hääliku harjutamiseks.

Tundide ja mitmesuguste tegevuste ettevalmistamine lasteaias

M. KOGEL,

Tartu 10. lasteaia kasvataja

Nii, 2- ja 3-kaupa töötades on võimalik saavutada väiksemate lastega hea kontakt, õppida neid tundma, anda esimesi käelise tegevuse harjumusi ja arendada laste kõnet ning silmaringi.

Kui iga laps on juba omandanud kõige algelisemad töövõtted (kuidas hoida käes pliatsit või pintsli, laduda paberiribale värvilisest paberist kujundeid, kasutada savi, määrimata oma riideid ja ümbrust), alustan tundidega, millest kogu rühm osa võtab. Sellest, kui läbimõeldult valmistub kasvataja esimesteks tundideks, oleneb suuresti laste töö ka edaspidi. Kolmeaastased lapsed ei oska veel mängu tööst eraldada. Sisukad mängud on aga eelharjutusteks tulevasele tööle. Missugune on laps mängus, niisugune on ta ka täiskasvanuna töös. On vaja varakult õpetada, et mänguasju ei loobita pilla-palla laiali, vaid et igal asjal on oma koht, nagu igal lapsel on oma kodu.

Kui noorema rühma lastele esmakordselt teatasin, et paneme nüüd mänguasjad ära ja läheme tööle, jätsid nad kõik sinnapaika ja jooksid minu juurde. Kalju koguni lükkas klotsidest maja jalaga ümber. «Kas teie emad jätavad niidurullid, nõelad ja käärid lauale, kui lähevad kööki toitu val-

mistama?» küsisin. «Ei!» vastati ja seletati läbiseigi, kuhu ema paneb oma õmblustarbed ja kus isa hoiab oma naelu, haamreid ja teravat saagi. «Paneme meie ka kõik mänguajad kenasti kohtadele tagasi. Autod sõidavad garaaži, nukud istuvad korralikult toolidele ja klotsid hüppavad karpidesse üksteise kõrvale.» Rahulikult ja kiirustamata korrasime ühiselt mänguajad. Näitasin, kuidas loomakesi ilusasti ritta asetada, et kena oleks vaadata, kuidas klotside karbid täpselt üksteise peale laduda, et kapp oleks jälle korras. Siis istusime pinkidele ja rääkisime tõsisest tööst. Lapsed teadsid palju jutustada oma isa-ema tööst kodus ja isegi tehastes. «Kas teie tahate ka tõsist tööd teha?» küsisin. «Jaa,» oli üksmeelne vastus. «Täna hakkame pilte maalima värvi ja pintsliga. Kui lähete laudade juurde, vaadake igaüks, kuidas pintsel asetseb alusel, et lauda ära ei määriks. Pärast töö lõpetamist pange jälle oma pintsel korralikult alusele tagasi. Valmis tööd aga jätke laudadele kiu vama.»

Tund möödus rahulikult ja huvitavalt. Iga järgmise tunni eel andsin mõne uue ülesande või kordasin endisi, kui need kippusid ununema.

2. rühma lapsed on juba õppinud mänguajaju kohale tagasi panema, enne kui võtavad uue. Enne tunni algust tuletan vahel meelde: «Olete juba suured ja oskate vist laua äärde istuda nii vaikselt, et ükski tool ei pörka kolinal vastu lauajalga.» Teinekord tuletan meelde, kuidas hoida käes pliitsit. Õpetan, kuidas pärast värvimist saab pintsliit niiviisi pesta, et ühtegi piiska vett seinale ega ka põrandale ei lähe. Savitöö tunni eel küsin vahel: «Kes oskab ise oma käised üles keerata?» Muidugi püüab igaüks sellise väikese tööga ise toime tulla. Niiviisi järjest keerukamaid tööülesandeid saades õpivad lapsed-korrapidajad ise enne käelisi tegevusi vajalikke töövahendeid laudadele panema. Mina kirjutan ainult lapse nime iga aluspaberi tagumisele küljele. Pärast tundi koristab iga laudkond oma laua ja peseb isegi värviplekid laualt.

3. rühmas töötatakse juba 2 tundi. Sellepärast jätame vahel suuremad ehitused ja huvitavamad mängud tunni eel pooleli

ning jätkame neid vahetunni ajal. Pärast teist tundi korrastab igaüks, kelle laud juba puhas on, mänguvahendeid. Nii ei lähe kiiresti töödega toime tulnud lastel aeg igavaks. Aeglaselt tegutsevad lapsed saavad aga rahulikult oma töövahendid pesta ja korralikult kappi tagasi panna. Siis siirdume õue mängima või jalutuskäigule.

Kõige vanemas rühmas saab iga laps esimesest päevast alates endale laua ääres kindla koha ja oma nimega märgitud sahtli töövahendite hoidmiseks. Sahtlis olevaid töövahendeid kasutavad lapsed ainult tundide ajal. Vasakul seisab joonistusvihik, 1 jooneline vihik algõpetuse tunnis tähtede kirjutamiseks, 1 ruuduline vihik arvutamise tunnis ruutjoonistuste tegemiseks ja liikuv aabits lugemaõppimiseks. Sahtli paremal küljel on värvipliitsid, vesivärvid ja karbike arvutusmaterjaliga, mida vajaduse korral vahetame. Keskele on paigutatud plaadike värvide segamiseks ja pintsliid plastmassist alusel. Sahtli hea kord on igale lapsele auasjaks. Kui aga korrapidaja kontrollimisel leiab korratu sahtli, on tal õigus kogu rühma ees aru pärida. Sellist piinlikku silmapilku püütakse vältida.

Iga laps on kohustatud hoolitsema selle eest, et värvipliitsid oleksid alati teravad. Juba sügisel leppisime lastevanematega kokku, et kui värvipliitsid on teritamiseks koju viidud, peab laps ise meele pidama nende tagasitoomise järgmisel hommikul. Esimestel kuudel juhtus, et mõnel lapsel olid värvipliitsid nürid või koju unustatud, mille tõttu ta ei saanud joonistada ega kirjutada.

Mustad pliitsid ja vabal ajal joonistamiseks kasutatavad pliitsid teritame meie, kasvatajad.

Selline nõudlikkus valmistab aasta algul nii mõnelegi hooletule hea õppetunni. Seda on aga vaja korraharjumuste süvendamiseks ja hoolsuse kasvatamiseks varsti kooli minevatele lastele.

Esimese algõpetuse tunni eel rääkisin lastele, kuidas õpilased koolis tundide ajal tähelepanelikult kuulavad, sest nad tahavad kõike, mis õpetaja räägib, hästi meelde jätta; kuidas õpilased püsti tõusevad, kui

õpetaja klassi tuleb, tunnis vastamisel oma pingi kõrval rahulikult seisavad, valju ning selge häälega vastavad jne. Et tuleb kätt tõsta ja rääkida tunnis ainult siis, kui õpetaja midagi küsib, et kaaslasi ei tohi töö ajal segada jms. — see oli meie lastel teada juba 3. rühmas.

«Täna olen mina õpetaja ja teie õpilased. Vaatame, kes oskab koolis käituda nagu eeskujulik õpilane.» See oli huvitav katse ning muutus tavaks igas algõpetuse tunnis. Algõpetuse tunni eel jalutavad lapsed nagu päris koolilapsed rühmatao kõrval asuvas saalis. Kui korrapidaja helistab kella, siirduvad kõik «klassi» oma kohtadele. Minu sisenemisel tõusevad lapsed püsti ja istuvad alles minu loal.

Tunniks vajalikud lisavahendid on korrapidajatel asetatud lauale juba enne tunni algust. Sahtlites asuvad töövahendid paneb aga igaüks ise korralikult lauale ja asjatult aega raiskamata alustame tööd.

Pärast tundi korrastab iga laps jälle oma laua ja asetab töövahendid kohale tagasi. Kui veepurkide pesemine 3. rühmas veel mõnele raskusi valmistab, siis vanema rühma lapsed tulevad sellega kõik toime. Poised püüavad viisakad olla ja tütarlapsi enne kraanikausside juurde pesema lasta.

Poised kui tulevased sõdurid peavad oskama väga kiiresti riietuda ja õue minna.

Eriti suurt tähelepanu vajab iga laps kõne arendamisel.

Kolme- ja nelja-aastaste lastega on mure, kuidas neid rääkima panna. Meil kahekesi lapsega on varsti jutulõng jooksmas. Ühistest vestlustest osa võtta on aga vähestel julgust või tahtmist. Lapsed kuulavad ära minu jutu ja siis hakkavad tavaliselt kõik korraga rääkima.

Püüan head eeskujuga anda ja lapse jutu lõpuni kuulata (kui see just pole lõputu). Siis tuletan pidevalt meelde: räägime ükskaaval. Kui kõik korraga räägime, ei olegi kuulajaid. Eriti olen püüdnud vältida naermist teise lapse kõnevääratuse korral. Teiste naermine võtab aralt lapselt tema vähesegi julguse.

Kord rääkisin kolme- ja nelja-aastastele, et tänaval ei tohi joosta ega mängida, võib auto alla jääda. Kaido lisis: «Siis on jalg

otsast ära.» Anne arvas: «Või käsi ära.» Leena täiendas: «Või keha otsast ära.» Siis hakkas Anto naerma: «Ega keha ei saa otsast ära tulla.» Ka teistele tegi see nalja. Ütlesin väga tõsiselt: «Siin ei ole midagi naerda. On väga kurb, kui lapsega juhtub õnnetus.» Kõik jäid vaikseks.

Hästi südamelähedastest sündmustest ja tuttavatest asjadest jätkub harilikult juttu kõigil. Noorema rühma Helle jutustas mulle hommikul: «Minu Karu-Mõmm on haige. Ema ütles, et teda ei või välja viia.»

Kui osa lapsi oli mänguasjad ära pannud, teised aga veel lõpetasid korrastamist, istusin Helle kõrval, öeldes: «Kui õige küsiksime teistelt lastelt, vahest keegi oskab aidata sinu haiget Karu-Mõmmi.» Nüüd jutustas Helle, kuidas karu on pikali nuku voodis ja ema pani talle teki ka peale. Teised lapsed arvasid: «Tuleb arst kutsuda, rohtu anda, haiglasse viia jne. Kõigil oli nii palju rääkida, et alles soov muinasjuttu kuulata lõpetas meie elava vestluse.

Pärast põhjalikku eeltööd mõnede eriti argade lastega ja nendega, kellel on kõne-defekte, võib loota kõnearendustunni head kordaminekut. Lapsed julgevad siis rääkida, kui kogu rühm kuulab. Jääb ära olukord, kus ainult üksikud aktiivsed lapsed räägivad, teised aga on passiivsed kuulajad.

Tundides omandatud teadmisi on lastel võimalik süvendada valiktegevuste ajal.

Valiktegevusteks jääb lastel eriti rohkesti aega talvel väga külmade ilmadega, kui õues viibida ei saa, suvel õues viibides, aga ka iga päev enne hommikusööki ja pärast õhtusööki. Noorematele lastele olen pannud lauale paberit voltimiseks, rebimiseks ja kleepimiseks. Jälgin, et lapsed ei raiskaks töömaterjali asjata. Väikesed paberijäägid kogume karpi. Õpetan lapsi nendest lilleõisi, mustreid jms. valmistama.

Vanemates rühmades oskavad lapsed juba mitmesuguseid mänguasju valmistada. Töövõtted, mis on õpitud meisterdamise tundides, vajavad kinnistamist.

Kõige vanemas rühmas on lastel võimalik ise kapist võtta tööks vajalikku materjali ja töövahendeid. Ainult käärde ja

õmblusnõelte kasutamine nõuab täiskasvanu suuremat tähelepanu. Sellepärast julgen tikkimistöid (kartongile ja riidele) anda ainult siis, kui on võimalik lapsi kogu aeg silmas pidada. Ka peab silmi väsitava töö puhul jälgima, et valgustus oleks hea.

Vabategevuse ajal valmistame dramatiseeringuteks vajalikke vahendeid.

Kui esitasime noorematele lastele dramatiseeringu «Tõrges kassipoeg», valmistasid lapsed toredad kuused metsa kujutamiseks. Muinasjutu «12 kuud» ettekandeks meisterdasid lapsed 12 kändu (kartong ümber suure ehituskuubiku kinnitatud ja puu lõikepinda kujutav ratas peal). Maalimine ja paksu paberi lõikamine oli suur töö, kuid kõik tulid kändude valmistamisega toime. Teised lapsed aitasid peakatteid valmistada ja paberist linte lõigata tuule tantsuks. Enne tegevust tuli hoolega läbi mõelda, missugune ülesanne igale lapsele anda, et igaüks oma tööga toime tuleks ja selle lõpetada suudaks.

Vajalik materjal peab sellisel juhul kõigile kohe kättesaadav olema, et tööaeg pikaks ei veniks ja lastele igavaks ei muutuks.

Enamasti leiavad aga lapsed valiktegevusele ise eesmärgi. Ühel on vaja mütsi kalurimängu jaoks, teisele rongipileteid ja kolmandale väikest korviket...

Vahel meisterdavad lapsed looduslikust materjalist (sulgedest, kivikestest, kädidest jm.) niisuguseid omapäraseid loomi, mida veel keegi pole näinud.

Selline laste omalooming ongi kõige hinnatavam. Areneb laste fantaasia ja loominguiline omapära. Olen ka ise siirast rõõmu tundnud laste loodud asjakestest, mida on tehtud suure innu ja kannatlikkusega. Sellist laste algatusvõimet arendavat tegetsemist olen püüdnud igati soodustada ja toetada ning lapsi oskuste puudumisel juhendada ja abistada. Kui lapse innuga alustatud töö jääb kasvataja ükskõiksuse tõttu pooleli või ebaõnnestub, kurvastab see last. Ta kaotab usu oma võimetusse. Lapsed valmistavad kingitusi vanematele sünnipäevaks, emale naistepäevaks ja endale mängudeks.

Meie lasteaias on igal rühmal kord nädalas kasutada tööõpetuse tuba, kus võib korraldada mitmesuguseid valiktegevusi. teha puutööd, savitööd, maalida suurtele paberitele mitmesuguste pintslitega jne. Töövahendid on asetatud lastele kättesaadavalt ja võimaldavad igal lapsel leida meelepärast tegevust.

On väga oluline, et iga tund pakuks lastele huvi, arendaks nende tähelepanuvõimet, oskusi ja teadmisi. Seepärast tuleb erilist tähelepanu pöörata tundide ettevalmistamisele. Lastel peab juba enne tunni algust olema hea töömeeleolu.

Laste omaloomingus on vaja lapsi aidata, andes neile mitmesugust materjali vabalt kasutamiseks. Tuleb pidevalt rikastada laste teadmisi tööst, kasvatada head maitset kõige kauni vaatlemisel, mis meid ümbritseb.

5. klassi ajaloo raudvarast

V. MARMEI,

Eesti NSV Haridusministeeriumi ajalookomisjoni liige

1. MILLEKS VEEL ON KOOLIDELE VAJA RAUDVARA?

Kõige üldisemal kujul on antud küsimusele vastanud vabariigi teeneline õpetaja H. Reinop, kes täie õigusega väidab, et «arutlused raudvara üle on õieti arutlused kaas-aegse üldhariduse sisu ja mahu üle... sellest hoolimata, et uued programmid on valminud või valmimas».¹ Kuid määratleda raudvara vajalikkust ainult seoses õpetuse sisu ja mahuga on kahtlemata liiga üldine. Teatavasti nimetatakse üksiku absolutiseerimist üldiseks — metafüüsikaks. Et mitte langeda metafüüsikasse, tuleks H. Reinopi seisukohti täiendada, neid näha ning tõlgendada mitmeplaanilisemalt. Eriti viimasel ajal on seda nii perioodikas kui ka seminaridel tehtud. Hariduseluga seotud probleeme on varieerinud nii praktikud kui ka teoreetikud, juhtivad ja alluvad töötajad.

Uheks aspektiks raudvara probleemistikus võiks olla meie koolide suhteliselt madal õppeedukus. Viimase tõstmise vahendina nähakse õppetöö individualiseerimist. Nii näiteks rõhutas vabariigi haridusminister F. Eisen oma ettekandes õpetajate kongressil 30. mail 1968. a. muuhulgas, et «õppeedukus... oleneb suurel määral õppetöö individualiseerimisest. See eeldab õpetajate individuaalset lähenemist õpilastele... nende võimete... tundmist.»² Sama mõtet arendas F. Eisen järjekordselt Tartus 27. märtsil 1969. a. pedagoogilise uurimistöö kursuse teoreetilise konverentsi ava-plenaarkoosolekul peetud ettekandes. Ilmselt tuleb nõustuda sellega, et meie koolides on õppeedukus madal ka sellepärast, et me püüame kõiki õpilasi mõõta ühesuguse programmiga, või siis kasutades Tartu 1. keskkooli direktori A. Liimi ilmekat väljendit, «me tahame küll anda kõigile n.-õ. ühe mütsiga, aga — pead on erinevad».³ Õpetajate vabariiklikul kongressil toonitati, et «seniseid programme ja õpikuid on sageli kritiseeritud nende liigse mahukuse, igasuguse detailse materjaliga ülekuhjatuse poolest, mistõttu... nõrgemate võimetega õpilased ei suuda sageli kõige olulisemat materjali kuigi kindlalt omandada».⁴ Just viimati mainitud tõsiolu ongi meie praktikasse toonud kooli diferentseerimise ning õpetamise individualiseerimise püüdlused. Selle probleemi täielikuks lahenduseks pole mitte niivõrd eriklasside rajamine ning fakultatiivsete õppeainete sisseseadmine, vaid, nagu märgib pedagoogikakandidaat I. Unt, «põhiline on... see, kuidas suudame lahendada nn. klassisisese individualiseeritud õpetamise probleemid».⁵ Sellega soovitatakse alustada juba 5. klassis, sest «neis algavad raskused seoses uute ainete juurdetulekuga, neis on praegu istumajäämine kõige suurem».⁶ Faktiliselt on 5. klassis uueks õppeaineks ka ajalugu. Tartu 5. keskkooli ajalooõpetaja A. Talvistu uurimistöö tulemuste

¹ H. Reinop, Vahelepõikeks arutlustesse raudvara üle. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 1, lk. 47.

² F. Eisen, Vabariigi õpetajaskonna ülesannetest õpilaste kommunistlikul kasvata-misel ja üldise keskkooli teostamisel. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 7, lk. 494.

³ «Edasi» nr. 63, 15. märts 1969.

⁴ I. Unt, Ettekanne didaktika sektsioonis. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 7, lk. 539.

⁵ «Edasi» nr. 19, 11. märts 1969.

⁶ Sealsamas.

põhjal võib esialgselt järeldada, et iga kolmas õpilane vajab 5. klassis ajaloo diferentseeritud lähenemist ning et 4. klassis õpitu kasutegurit võib 5. klassi jaoks ainult ligilähedaselt rahuldavaks nimetada.⁷ Järelikult algab tegelik ajaloo õppimine alles 5. klassis. Ja algab kohutava ülepingega — seda võib kinnitada iga 5. klassis praktiseerinud õpetaja.

Õppetunnisese töö individualiseerimine, mis seni on eksperimentaalselt teostunud peaaesjalikult mitmesuguste testide ning töövihikute rakendamise abil 5. klassides, on andnud üldiselt positiivseid tulemusi, eriti silmapaistavaks ning rõõmustavaks saavutuseks peetakse õppeedukuse tõusu «kahe näitaja poolest: «kahtede» arvu vähenemine ja «viite» arvu kasv».⁸ Loomulikult oleksid tulemused veelgi tähelepanuväärsemad, kui õpetajal oleks kasutada ametlikult sanktsioneeritud miinimumprogramm, mille väljatöötamise aluseks oleks nn. raudvara-loetelu. Ka kirjanduses on rõhutatud, et «tuleb fikseerida nn. miinimumprogramm kõige olulisemast, põhilisest materjalist, nn. raudvara, mille omandamine oleks ühtlasi reaalne, jõukohane ja otstarbekas»⁹. Meie vabariigi ajaloolased on püüdnud seda teha kas või sellepärast, et on küllaltki küsitav, kas praegune 5. klassile mõeldud ajalooõpik ning -programm on ajaloolaste teadmiste püsivuse seisukohalt vaadelduna reaalne, otstarbekas ja jõukohane. Näib, et just raudvaraline miinimumprogramm on jõukohasuse, s. t. individualiseeritud õpetamise stabilisaator.

Raudvara vajalikkusel on veel teinegi aspekt, mis puudutab õpetajate ning nende tööd kontrollivate inspektorite vahekorda. Et siin on vaja selgust luua ning mõlemad pooli rahuldav lähtealus fikseerida, seda on tõestanud arvukad vabariiklikud kontrolltööd, mis seni enamuses pole ministeeriumi vastavaid ainekomisjone rahuldanud. Vabariiklike kontrolltööde tulemused on olnud kesised ilmselt sellepärast, et «õppematerjal, mille tundmist kontrolliti, valiti sisult teistsugune, kui seda õpetaja tavapäraselt oli teinud... Ühed õpetajad peavad õppematerjalis tähtsaks ühte, teised teist, kolmandad hoopis midagi muud, kuigi õppeprogramm, mille järgi õpetatakse, on ühtmoodi kõigi tööaluseks».¹⁰ Esitatud mõtteavaldusest võib järeldada, et programm on kohati lakanud olemast tööaluseks, sest ta ei eralda olulist ebaolulisest, mistõttu õpetajad on hakanud seda omal käel tegema. Põhimõtteliselt on niisugune nähtus tervitatav, sest see vihjab õpetajaskonna mõtteerksusele. Õpetajad on asunud stiihiliselt raudvara koostama. On aga pikemata selge, et ainult vabariigi ulatuses ühtlustatud raudvara aitab õpetajatel orienteeruda vabariiklike kontrolltööde mahus ja ulatuses.

Eelõeldud võiks resümeerida kahe teesina:

- raudvara on reaalne vahend klassisisese õppetöö individualiseerimiseks ning selle kaudu õppeedukuse tõstmiseks;
- raudvara võiks olla vabariiklike kontrolltööde koostamise lähtealuseks (mitte aluseks).

2. ESMAAVASTAJATE TEE ON ALATI RASKE!

Olulise, s. t. raudvara tunnetamine eeldab tema struktuuri kindlapiirilist määratlemist, sest üks ikkagi vorm kätkeb endas sisu. Seni on see määratlemine olnud põhiliselt empiirilise iseloomuga, kusjuures pole suudetud praktilisi kogemusi ja vajadusi teoreetiliselt vajalikul tasemel üldistada. Esimese tagasihoidliku sammu nimetatud puudujäägi likvideerimiseks astus H. Palamets oma Eesti NSV ajaloo raudvara tutvustava artikliga¹¹.

⁷ Vt. A. Talvistu, 5. klassi õpilaste eelteadmistest ajaloo alal. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IV, Tartu, 1969, lk. 140.

⁸ I. Unt, Õppetöö individualiseerimise kaasaegseid probleeme. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IV, Tartu, 1969, lk. 8.

⁹ I. Unt, Ettekanne didaktika septsioonis. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 7, lk. 540.

¹⁰ H. Tiits, Mõistete arendamiselt arusaamiseni. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 12, lk. 886.

¹¹ H. Palamets, Eesti NSV ajaloo raudvarast. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 11, lk. 823—829.

Käesoleva kirjutisega üritatakse jätkata arutlusi raudvara küsimustes. Ühtlasi ei tohi unustada, et «juhtub sageli, et objekti tunnetamine algab kuskilt «keskelt» ja selle edasine tundmaõppimine toimub mitte sirgjooneliselt, vaid sik-sakiliselt. Objekti uued küljed, omadused ja tase med (autori sõrendus — V. M.) tuuakse uute uurimisainetena esile sageli üksteisest isoleerituna, nende vastastikuseid seoseid ja tingitust tundmata.»¹² Näib, et öelduga on võimalik mõningal määral karakteriseerida H. Reinopi vahelepõikeid arutlustesse raudvara üle.¹³

H. Reinopi artikkel sisaldab endas rohkesti arvestamist väärivaid tähelepanekuid. Kriitiseerides raudvara sisu ja vormi, soovitab ta «täpsustada, missugusel tasemel peab raudvarasse arvatav teadmine antud astmel omandatud olema». Talle «tundub et on vähe lakoonilisest loetelust». Raudvaras eneses esinevad puudujäägid kirjutab H. Reinop jäätult raudvara koostajate arvele, keda süüdistatakse suvalisuses ning «terminitega ülemäära vabalt ümberkäimises». Vihjatakse sellele, et raudvara koostajad on liialt kiirustanud, kusjuures nad pole olnud «vastavalt võimekad» «maamehelikult tööasjaliku raudvara» koostamiseks.

Oleks tõepoolest naeruväärne hakata meelegeitlikult kaitsma siinkohal esitatavat 5. klassi ajaloo raudvara. Jätame selle aja ja praktika kui kõikide tõdede ülima kriteeriumi teha. Pealegi ei pea me aasjaks üritada surmata seda, mis on veel embrüonaalse arengu faasis. Kuivõrd 5. klassi ajaloo raudvara osutub aga käesoleva artikli näol juba sündinud faktiks (võimalik, et nurisünnituseks!) — oleks õige lugejatele tutvustada seda, kuidas meie raudvara valmis.

5. klassi ajaloo raudvara koostamise ülesande andis vabariiklik ainekomisjon Tartu 5. keskkooli õpetajale V. Marmeile, kes seadiski 1967. a. lõpus ja 1968. a. alguses kokku raudvara esialgse variandi. 18. märtsil 1968. a. andis koostaja komisjonile tehtust aru. Komisjon ei sõandanud rahulduda raudvara esialgse variandiga ning saatis selle paljundatud kujul Haridusministeeriumi vahendusel 1968. a. sügisel rajoonidesse-linnadesse ning teaduslikele asutustesse tutvumiseks, seisukoha võtmiseks ja arvamuste avaldamiseks. 1968. aasta novembri- ja detsembrikuu jooksul laekusid komisjonile retsensioonid 12 rajooni ja linna ajalooõpetajate seksioonilt ning kolme teadusliku asutuse töötajatelt. Need olid:

linnadest — Tallin, Pärnu, Tartu (suuliselt);

rajoonidest — Harju, Hiiumaa, Jõgeva, Kingissepa, Paide, Pärnu, Rapla, Valga, Võru; teaduslikest asutustest — TRÜ üldajaloo kateeder, Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi arheoloogia ja etnograafia sektor, EKP KK Partei Ajaloo Instituut.

10. veebruaril 1969. a. kuulas Haridusministeeriumi ajalookomisjon ära kokkuvõtte laekunud märkustest ja ettepanekutest. Komisjon märkis, et üldiselt peetakse raudvara õnnestunuks, tänuväärseks ja vajalikuks. Samas aga ilmnes raudvara ülepaisutamise tendents. Raudvara täiendamise ettepanekuid tehti ca 130 korral ning kärpimise ettepanekuid ca 70 korral. Kõige ebatäiuslikumalt koostatuks peeti Vana-Kreeka osa ning kõige puudulikumaks mõistete ja seaduspärasuste lahtrit. Üldiselt soovitati senisest enam rõhku panna vana-aja kultuuriloole. Komisjon nentis, et enamik rajoonidest ja linnadest tulnud ettepanekuid raudvara esialgse variandi täiendamise kohta ei olnud vajalikul määral motiveeritud, mistõttu ei kuulu ka arvestamisele.

Kui praktik-õpetaja püüdis raudvara kvantitatiivselt üle paisutada, siis teoreetik-teadlane püüdis raudvara kvalitatiivselt täiendada ning parandada. Kuivõrd «riteaduste esindajad käsitlevad metodoloogilisi probleeme siiaamaani enamikul juhtudel struktuuraalses plaanis»¹⁴, siis on ka mõistetav, et kolme teadusliku asutuse esindajad tegid meie raud-

¹² T. Loit, *Filosoofia ja ideoloogia kaasaegses evolutsionismis*. Tallinn, 1969, lk. 108.

¹³ Vt. H. Reinop, *Vahelepõikeks...*, lk. 47—53.

¹⁴ T. Loit, *Filosoofia...*, lk. 4.

vara kohta õiged ja põhjendatud märkusi just nimetatud osas. Igasugune strukturealne analüüs on eelkõige antud objekti teoreetilise mudeli, s. t. tema süsteemi kirjeldamine ja seletamine. Komisjon märkis, et raudvara projekti retsenseerijad olid nõus sellega, et kõige optimaalsemaks võtteks ajaloo-alase raudvara kui süsteemi edasiandmiseks on tema vormistamine tabeli kujul, mis võimaldab üheaegselt väljendada nii aega, ruumi kui ka liikumist.

«Teadusliku tunnetuse üks üldisi põhimõtteid on invariantuse printsiip. Anda mingi objekti teaduslik seletus tähendab luua invariantsete loogiliste konstruktsioonide abil selline objekti mudel, millest oleks võimalik tuletada kõik objekti üksikjuhud.»¹⁵ Nii ka raudvarast mõttelise kujutluspildi loomine on tegelikult raudvara seletamine, kusjuures see ei peagi pretendeerima absoluutse igakülgsuse serveerimisele, nagu seda näib nõudvat H. Reinop, vaid piirduv ainult sellega, et tema abil «oleks võimalik tuletada kõik objekti üksikjuhud». See aga eeldab lisaks kõigile muule ka usalduslikku suhtumist õpetajasse. Juhul kui meie raudvara osutub õpetaja jaoks selliseks, millest viimane on võimeline tuletama enda jaoks ajaloo kui õppeaine üksikjuhtumeid nii õpetuslikus kui ka kasvatuslikus plaanis vaadelduna, siis tuleks raudvara ette seatud ülesanded lugeda täidetuks. Nõuda ja loota raudvaralt midagi enam, näha temas illegaalselt õppeprogrammi või karta tema ümberkasvamist selleks on lihtsalt kurjast. Sellistel juhtudel on meil tegemist inimestega, kes raudvara «väärsti mõistmisega rohkem vaeva nägid, kui neil vaja oleks olnud, et sellest õigesti aru saada»¹⁶.

«On muidugi täiesti õige, et iga õppeaine iseärasused ja eritingimused nõuavad raudvara probleemide diferentseeritud lähenemist.»¹⁷ Ajaloo üheks eripäraks on see, et oma arengus nii ajas kui ka ruumis on ta lõpmatult mitmekesine. «... Ajaloo lõpmatu mitmekesisus sisaldab eneses ruumi ja aja lõpmatust...»¹⁸ See mitmekesisus loob soodsa pinnase mitte ainult avastamisele, vaid ka esmaavastamisele, mis on sisuliselt uue loomine, uue teadmise ja veende saavutamine. Loomisrõõm on aga kahtlemata positiivne emotsioon. Järelikult ajaloo üheks spetsiifiliseks omaduseks ongi see, et objektiivselt tuleneb temast tema emotsionaalne-subjektiivne tõlgendamine. «Subjektiivsete momente all uurimises me mõistame muidugi mitte teadlase omavoli, ... vaid neid mõõdapääsmatuid võtteid, uurimisvorme, mis, kuigi mitte absoluutselt, ei ole hädavajalikud nähtuse objektiivse loogika seisukohalt, on siiski mõõdapääsmatud selle loogika avastamise käigus. Nad on tingitud teadusliku uurimise keerulisest iseloomust ja taandatakse järkjärgulise lähenemisega objektiivsele tõe. Objektiivse tõe seisukohalt on need subjektiivsed elemendid juhusliku iseloomuga, kuid uurimistegevuse loogika seisukohalt on nad paratamatud ning väljendavad inimliku tunnetustegevuse suhtelist iseseisvust.»¹⁹

Võimalik, et eelöeldut saab seostada ka selle kirglikkusega, millega koostati ning retsenseeriti 5. klassi ajaloo raudvara. Haridusministeeriumi ajalookomisjon oma varem märgitud töökoosolekul langetas otsuse raudvara täiendamise ja kärpimise ettepanekute kohta ning soovitas käesoleva artikli autoril materjalid veel kord läbi vaadata ning lõplikul kujul trükkis avaldada. Peale seda kui Tallinnas oli toimunud ajaloosektsioonide juhatajate vabariiklik nõupidamine 31. märtsist — 1. aprillini 1969. a., kus raudvara projekti lõplik variant heaks kiideti, sõandame teda trükisõnas tutvustada õpetajate laiale hulkadele.

Eespool öeldu põhjal võib kokkuvõtteks öelda, et ajaloo raudvara 5. klassile on õpetajaskonna ning eriteadlaste pikaajalise ühise loomingu tegevuse viil.

¹⁵ T. Loit, Filosoofia..., lk. 112.

¹⁶ K. Марх, Капитал. III kd. Tallinn, 1962, lk. 811 (F. Engels, Lisad «Kapitali» III köitele.)

¹⁷ H. Reinop, Vahelepõikeks..., lk. 47.

¹⁸ Friedrich Engels, Looduse dialektika. Tallinn, 1962, lk. 178.

¹⁹ В. С. Добрянков, Методологические проблемы теоретического и исторического познания. Москва, 1968, lk. 196.

3. AJALOO RAUDVARA 5. KLASSILE

Raudvara on mõeldud juhendumiseks ja tarvitamiseks õpetajatele, mistõttu tuleb taotleda maksimaalset teaduslikku täpsust periodiseeringus. Kuigi 5. klassi õpiku peal-kiri on «Vanaaeg», võetakse tegelikult läbi kaks vanemat ajalooperioodi: esiajalugu (s. o. ürgkogukondlik kord) ja vanaaeg (s. o. orjandusliku formatsiooni ajastu). Niisiis:

1. Esiaeg = ürgkogukondlik kord.

2. Vanaaeg.

a) Vana-Idamaa («aasia tootmisviis»)

- Vana-Egiptus
- Assüüria ja Babüloonia (= Mesopotaamia)
- Vana-India
- Vana-Hiina

b) Antiikaeg

- Vana-Kreeka
- Vana-Rooma

Kursust käsitledes alustab õpetaja teadusliku maailmavaate kujundamist lastepärasel vormis. Kuna ühiskonna arenemine on lahutamatu seotud geograafilise keskkonnaga, siis on meie raudvarasse võetud need tähised, mis esialgsel vaatlemisel sinna nagu ei peaks kuuluma. Lisaks materiaalse tootmise probleemidele puudutab õpetaja ka erinevate maade kultuuriloolist, poliitilist ja ideoloogilist pealisehitust. Raudvaras leiab see samuti kajastamist, kusjuures oleme püüdnud sisse tuua eriti neid ilminguid ajaloost, mis antud ajastule olid reljeefse iseloomuga ning mis tänapäeva kõnepruugis ning arusaamades on enam tarvitatavad.

Periood	Mõisted ja seaduspärasused	Daatumid ja sündmused	Isikud ja muud nimed
1	2	3	4
ÜRGKOGU-KONDLIK KORD	<ul style="list-style-type: none"> * arheoloogia * inimese kujunemine (= inimese esivanemad) * kiviaeg (= primitiivsed kivist ja luust tööriistad) * kiviaja inimese peamised tegevusalad * ühise tootmise ja ühise jaotamise paratamatus * ürgkogukondlik kord * hõim, sugukond * uskumused (= koopajoonised) * metalliaeg (vask, pronks, raud) * maaviljeluse tekkimine ja loomade kodustamine 	<ul style="list-style-type: none"> * kuni 1 000 000 aastat tagasi — inimkonna koidik 	
VANA-EGIPTUS	<ul style="list-style-type: none"> * sugukonna lagunemise ja orjanduse tekkimise seos tootlike jõudude arenemisega * papüürus * hieroglüüf * käsitööline * talupoeg * niisutus põllundus * ühiskondlik klass * ori * orjapidaja * orjade rõhumine * orjade ülestõusud * orjanduslik riik * sõdade paratamatus * orjanduslikus riigis * vaarao * muumia * religioon * tempel * preester * püramiid * sfinks (= skulptuur) 	<ul style="list-style-type: none"> * 3000 a. e. m. a. — ühtse Egiptuse riigi tekkimine * 1750 a. e. m. a. — orjade ja vaeste ülestõus * 525 a. e. m. a. — Egiptuse vallutamise pärslaste poolt 	<ul style="list-style-type: none"> * Niilus * Nuubia kõrb * Siinai poolsaar * Süüria * Cheopsi püramiid

1	2	3	4
MESOPO- TAAMIA VANA- INDIA VANA- HIINA	<ul style="list-style-type: none"> * seadus * kiilkiri * kastikord * tähtsamad hiina kultuurisaavutused (= Suur Hiina müür jt.) * kultuuri, tavade ja kommete seos geograafilise keskkonna ning majandusega (= miks Egiptuses oli hieroglüüfkiri, aga Mesopotaamias oli kiilkiri) 	<ul style="list-style-type: none"> * Kollaste turbanite ülestõus 	<ul style="list-style-type: none"> * Eufrat * Tigris * Mesopotaamia * Babüloonia * Assüüria * Hammurapi (= Babüloonia kuningas) * Hindustani poolsaar * Himaalaja mäed * Indus * Ganges * Jangtse * Huanghe
VANA- KREEKA	<ul style="list-style-type: none"> * müüt * eepos («Ilias» ja «Odüsseia») * rahvakoosolek * Akropol (võrdle: Vallimägi, Toomemägi, Toompea, Kreml) * aristokraatia * demokraatia * reform * koloonia (seos praeguse NSVL territooriumiga) * linnriik * tragöödia * komöödia * dooria ja joonia ehitusstiil * amfiteater * kõrge kultuuri põhjused * «Trooja hobune» * «Ahhilleuse kand» * «lakooniline kõne» * «sparta kasvatus» * faalanks * monarhia 	<ul style="list-style-type: none"> 776. a. e. m. a. — esimesed olümpiamängud * Kreeka-Pärsia sõjad * 490 a. e. m. a. — Maratoni lahing * Termopüüla lahing * Makedoonia Aleksandri sõjad 	<ul style="list-style-type: none"> * Balkani poolsaar * Väike-Aasia poolsaar * Peloponnesose poolsaar * Atika poolsaar * Egeuse meri * Homeros * Trooja * Herakles * Herodotos * Feidias * Myron * Aristoteles * Solon (hinnaang tema tegevusele) * Perikles * Makedoonia Aleksander
VANA- ROOMA	<ul style="list-style-type: none"> * ladina keel * foorum * patriits * plebei * senat * senaator * konsul * rahvatribuun * vabariik (= respublika) * leegion * provints * triumf * gladiaator * impeerium * imperaator * diktatuur * diktaator * «barbar» * kristlus (selle olemus üldjoontes ning tekke põhjused) * orjade ülestõusude lüüasaamise põhjused * miks asendus vabariiklik kord keisririigiga * miks orjanduslik kord ei saanud olla igavene * «Jaga ja valitse» * «Liisk on langenud» * Kapitoolium * Colosseum 	<ul style="list-style-type: none"> * Puunia sõjad * 216. a. e. m. a. — Cannae lahing * Gracchuste reformikatsed * 73—71 a. e. m. a. — Spartacuse ülestõus * 30. a. e. m. a. — 14. a. m. a. j. — Octavianus Augustuse valitsemine * 395. a. m. a. j. — impeeriumi jagumine kaheks * 476. a. m. a. j. — «barbarid» vallutavad Lääne-Rooma 	<ul style="list-style-type: none"> * Apenniini poolsaar * Alpi mäed * Sitsiilia saar * Tiberi jõgi * Rooma linn * Kartaago * Hannibal * Tiberius ja Gaius Gracchus * Spartacus * Caesar * Augustus Octavianus * Constantinus * Pompeii * Konstantinoopol

Keskaja ajaloo raudvarast

T. TAMM,

Eesti NSV Haridusministeeriumi ajalookomisjoni liige

H. Palametsa artiklis¹ Eesti NSV ajaloo raudvara kohta tutvustati lugejaid nende seisukohtadega, mida vabariiklik ajalookomisjon võttis aluseks nii Eesti NSV ajaloo kui ka teiste ajalookursuste, nende hulgas keskaja, raudvara väljatöötamisel.

Olgugi neis lähtekohtades puudusi, nagu neid H. Reinop väga õigesti välja tõi oma artiklis «Vahelepõikeks arutlustesse raudvara üle»², on ometi raudvara taolise tabeli kujul ikkagi esialgseks abiks õpilastele määratud teadmiste miinimumi kindlaksmääramisel ning selle ühtlustamisel vabariigi koolide ulatuses. Vähemalt senikaua on selle järele vajadus, kuni meie ajalooõpikud pole vabastatud faktilise materjali üleliigsest ballastist.³

Tuleb omaks võtta, et raudvara esitamine tabeli kujul kätkeb endas ohtu tuua ajaloo õpetamise teatud skematismi, ja et seda tuleb lugeda vaid esimeseks sammuks üksikteadmiste piirisügavuse kindlaksmääramisel. Selline tabel eeldab kindlasti vastava metoodilise juhendi koostamist, olgu see siis tabeli vormis, nagu seda soovitab H. Reinop, või mitte, see asja ei muuda. Selle peamine ülesanne on mõistete ja ajaloo seaduspärasuste loogilise ja metoodilise seose väljatoomine. Näib ainult, et nende kahe tabeli kokkusulatamine ei ole kerge ja vist isegi mitte otstarbekas, sest mõistete ja seaduspärasuste metoodiline juhend kujuneks tahes-tahtmata küllaltki mahukaks, nii et kui sellele lisaks veel anda iseloomustused ja hinnangud, siis sarnaneks see juba vastava kursuse metoodika käsiraamatuga või programmi väga põhjaliku seletuskirjaga. Kas poleks õigem jääda selle juurde, et eraldi tabelina anda faktide loetelu — sündmused, kronoloogia, ajalooliste isikute ja ajaloo-geograafia-alased nimed, milles õpetaja kiiresti suudab orienteeruda, ning lisaks sellele metoodiline juhend mõistete kujundamise ja seaduspärasuste väljatoomise kohta, mille kasutamine nõuab õpetajalt sügavamalt läbimõtlemist ja enam aega.

Järgnevalt esitatakse «vanas vaimus» koostatud keskaja ajaloo raudvara, kuna metoodilise juhendi väljatöötamine võtab veel aega. Raudvara on läbi arutatud 12 rajooni ajaloosektsioonis. Nii neilt kui ka TRÜ üldajaloo kateedrist laekunud ettepanekud on läbi vaadatud ja vajalikuks osutunud muudatused sisse viidud. Keskaja ajaloo raudvara on mõeldud õpetajatele abistava metoodilise soovitusena ega ole kohustuslik.

¹ H. Palamets, Eesti NSV ajaloo raudvarast. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 11, lk. 823—829.

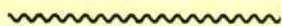
² H. Reinop, Vahelepõikeks arutlustesse raudvara üle. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 1, lk. 47—53.

³ Uksikasjalikumalt on põhjendanud raudvara vajalikkust veel V. Marmei «Nõukogude Kooli» käesolevas numbris — «5. klassi ajaloo raudvarast» lk. 373, millega käesoleva artikli autori seisukohad ühtivad.

Keskaja ajaloo raudvara

Periodesering	Mõisted ja seaduspärasused	Daaatumid	Sündmused	Isikud	Rahvad	Geograafilised nimed
1	2	3	4	5	6	7
V—X saj. Feodaalkorra tekkimine.	Feodaalkorra tekkimine, feodaalkord; naturaalmajanduse valitsemine; feodaalne killustatus. Feood, feodaal, feodaalne hierarhia, lään, läänistamine; vasall, senjäär; rüütel, parun, krahv, hertsog, suurfeodaalid; turniir; kaliif; sultan; katoliku kirik, paavst, piiskop, munk, nunn, klooster, vaimlikkond; ketser, kirikuvanne, inkvisitsioon; islam, mošee; pärisori, loonusrent, raharent, teorent — mõisategu, kümnis, sunnismaisus, pärisorjus.	630 800	Gallia vallutamine frankide poolt. Islami tekkimine. Karl Suure keisriks kroonimine.	Muhamed	frangid, anglosak-sid, araabla-sed, be-duinid	Visla, Rein, Seine, Bütsants, Meka, Bagdad, Cordoba.
XI—XV saj. Feodaalkorra õitseng.	Linnade tekkimine, naturaalmajanduse lagunemine ja kaubanduse arenemine; talupoegade võimsate ülestõusude ja talurahvasõdade periood; seisuslike monarhiate tekkimine. Öpipoiss, sell, meister, tsunft, gild; keskaegsed laadad, keskaegne linn; generaalstaadid, parlament, seisus, seisuslik monarhia; talurahvasõda. Keskaegne kultuur; gooti ja romaani stiil.	1096 1265 1302 XII— —XIII saj. 1337— —1453	Inglismaa vallutamine Normandia hertsogi poolt. I ristisõja algus. Inglise parlamenti tekkimine. Generaalstaatide tekkimine; Zakerii algus. Kiriku võimsuse ja keskaegse kultuuri haripunkt. Saja-aastane sõda.	Jeanne d'Arc		Jeruusalemm London Pariis
	Hussiidid, taboriidid.	1415 1445 1453 1492	Husi põletamine. Hussiitide sõjad. Trükikunsti leiutamine. Konstantinoopoli langemine. Ameerika avastamine.	Jan Hus Jan Žižka Johann Gutenberg	atsteegid inkad	Loire Orleans Champagne Normandia Burgundia Flandria Brügge Hamburg Lüübek Veneetsia Genua Lääne-India saared Kuuba, Haiti

1	2	3	4	5	6	7
XVI— XVII saj. Feodaal- korra lan- gus.	Kodanlus; humanism, renessanss. Kapitalistlike suhete tekkimine; suured geograafilised avastused; koloniaalriikide tekkimine, maailmakaubanduse algus; absolutistlike monarhiate tekkimine; reformatsiooni liikumine; varased kodanlikud revolutsioonid. Manufaktuur, tarastamine, koloniaalriik, kaubakompanii; Jesuittide ordu, absolutistlik monarhia; reformatsioon, uusaadel, kodanlus, kapitalist, palgatöölised, kapitalistlikud suhted, kodanlik revolutsioon, seisuslikud privileegid. Kodanlik kultuur.	1498	Mereteie avastamine Indiasse. Michelangelo, Leonardo da Vinci, Raffael.	Vasco da Gama		Mehhiko Peruu
		1517	Reformatsiooni algus Saksamaal.	Martin Luther		
		1525	Talupoegade sõda Saksamaal.	Thomas Müntzer		
		1566	Madalmaade revolutsiooni algus.			
		1624— —1642	Richelieu.			
		XVI— —XVII saj.	Kodanliku kultuuri tekkimine, kunsti ja teaduse edusammud.	Giordano Bruno Nikolai Kopernik Galileo Galilei		



Ekskursioon V. Kingissepa nimelisse Tallinna Tselluloosi- ja Paberikombinaati

V. EKSTA

Keemia teoreetiliste küsimuste ja tehnoloogia õppimise pedagoogiline efekt kasvab tunduvalt, kui selle lõppetapiks kujuneb ekskursion koos sellele järgneva kokkuvõtete tegemisega. Üks tähtsamaid momente ekskursiononi organiseerimisel on õpilaste aktiviseerimine neile mitmesuguste ülesannete andmisega. See eeldab õpetaja enese head ettevalmistatust, ekskursionioobjekti tundmist. Käesoleva kirjutise eesmärk on anda lühiülevaade V. Kingissepa nimelisest Tallinna Tselluloosi- ja Paberikombinaadist.

I. VEIDI AJALUGU

Esimesed andmed paberi kohta pärinevad Hiinast aastast 12 (m. a. j.), 76. a. kasutati paberit juba raamatute valmistamiseks. Hiina ülik Cai-Lun üldistas 105. a. paiku eelnevaid kogemusi ja täiustas paberi valmistamist, seetõttu seostatakse paberi avastamine tema nimega. Tooraineks kasutati loomse päritoluga kiudusid.

Paberile lähedaseks materjaliks oli papüürus, mida valmistati Egiptuses Niiluse del-tast saadavast pilliroost *Cyperus Papyrus*. Sellest sõnast tuletati paberi nimetus paljudes Euroopa keeltes (vrd. saksa — das Papier, prantsuse — le papier, inglise — the paper).

Keskajani toodeti paberit käsitöenduslikul viisil. Pöörde tõi paberimasina leiutamine 1799. a. Didot' paberiveski juhataja Louis Roberti poolt. Patendi omandas paberivabriku omanik Didot, kes müüs selle edasi Inglismaale. 19. saj. alguses levisid uued masinad Euroopa riikide paberitööstuses. Samaaegselt paberimasina konstruktsiooni täiustumisega arenes ka paberi tootmise tehnoloogia.

Venemaal hakati paberit tootma 16. sajandil. Paberitööstust edendab jõudsalt Peeter Esimene, kelle käsul ehitatakse Moskva ja Peterburi lähistele mitmed paberiveskid, kus tootmise tehnoloogia ei jää maha tolle aja Lääne-Euroopa omast.

V. Kingissepa nimelise Tallinna Tselluloosi- ja Paberikombinaadi esimeseks eelkäijaks on 1664. a. Lorenz Jauchi renditud vaseveskist ümberehitatud paberiveski Ülemiste mäe veerul Härjajõe jõe ülemjooksul. Esimesed andmed selle paberiveski toodangu kohta pärinevad aastast 1667. Völakoorma all ägav Jauch oli sunnitud paberi tootmise peagi katkestama ja Stokholmi siirduma.

1675. a. ilmus Tallinna paberimölder Johannes Wiedenbauer, kes paberiveski taastas ja käiku laskis. Paberitoodang ei saanud kuigi suur olla: toorainet (kaltse) kogusid vaid 2 kaltsukogujat. Toodangu turustamine oli takistatud kõrgete tollide tõttu.

Pärast paberimölder J. Wiedenbaueri surma 1705. a. käis paberiveski käest kätte ning 1710. a. paiku jäi seisma. 1731. a. ehitati see rae korraldusel ümber katelsepaveskiks-vasepajaks.

18. sajandi teisel aastakümnel alustas Haimre mõisas Läänemaal tegevust Sulu paberi-veski ja kolmandal aastakümnel Röpina paberiveski.

1817. a. hakkas tööle Venemaa esimene paberivabrik Peterhofis Fr. Wistinghauseni juhtimisel. Vabrik töötas kahjumiga, kuid Peterhofis omandatud kogemuste ja rahadega otsustas Wistinghausen Tallinnas uue paberivabriku rajada. 1823. a. ostis ta selleks ots-tarbeks Ülemiste mäe veerul paikneva vanutusveski ja 1826. a. algasid tegelikud ehitus-tööd. Paberit hakati tootma alles 1838. a. (selleks ajaks oli saanud vabriku omanikuks Röpina paberiveski rentnik J. W. Donat). Vabrik õeldi olevat üks parimaist omataoliste hulgas. Peale kvaliteetse paberi toodeti uudisartiklina katuse- ja laevapappi. Paberit turustati Eesti- ja Liivimaal, Soomes, Peterburis, Novgorodis, Pihkvas ja mujal. 1844. a. lasti käiku paberimasin.

Järgmiste omanike ajal vananesid Ülemiste paberivabriku seadmed, tunda hakkas andma tooraine — kaltsude — vähesus. Ülemiste paberivabrikust läks ette isegi Röpina paberiveski.

1890-ndail aastail muutus ettevõtte rekonstrueerimise vajadus üha teravamaks. Sel ajal hakkas paberitööstuse toorainena suuremat tähelepanu võitma tselluloos. 1893. a. moodus-tati Tallinnas tselluloosi tootmise usaldusühing Ernst Osse & Ko. Samal aastal sõlmiti Üle-miste paberivabriku ostumüügileping ning ettevõtte edasine arenemine sai uue suuna. Juba 1894. a. alustas tselluloosivabrik tööd.

1910. a. läks käiku tselluloosivabriku paberiosakond, suund võeti suure tselluloosisaldusega tööstusliku paberi tootmisele. Toodeti nn. tikupaberit, mida kasutasid tiku-vabrikud oma toodangu pakkimiseks, ja nn. manufaktuurpaberit (paksemat pakkimispa-berit).

Kodanluse võimu aastail oli Tallinna Tselluloosi- ja Paberivabriku toodangu tarbijaks välisurg. Kuna tselluloosi müügiks oli olukord soodsam, alustati 1926. a. uue tselluloosi-vabriku ehitamist. Osa paberimasinaid kohandati tselluloosi kuivatamiseks. Oksamassi ärakasutamiseks seati 1929. a. üles laine-papimasin. Seoses tselluloosi tootmise laienda-misega loodi oma kivimurd Vasalemma, mis hakkas tselluloosivabrikut varustama dolo-miitse lubjakiviga.

1940. aastal nimetati Põhja Paberi- ja Puupapivabrik ümber Viktor Kingissepa nime- liseks Tselluloosi- ja Paberivabrikuks.

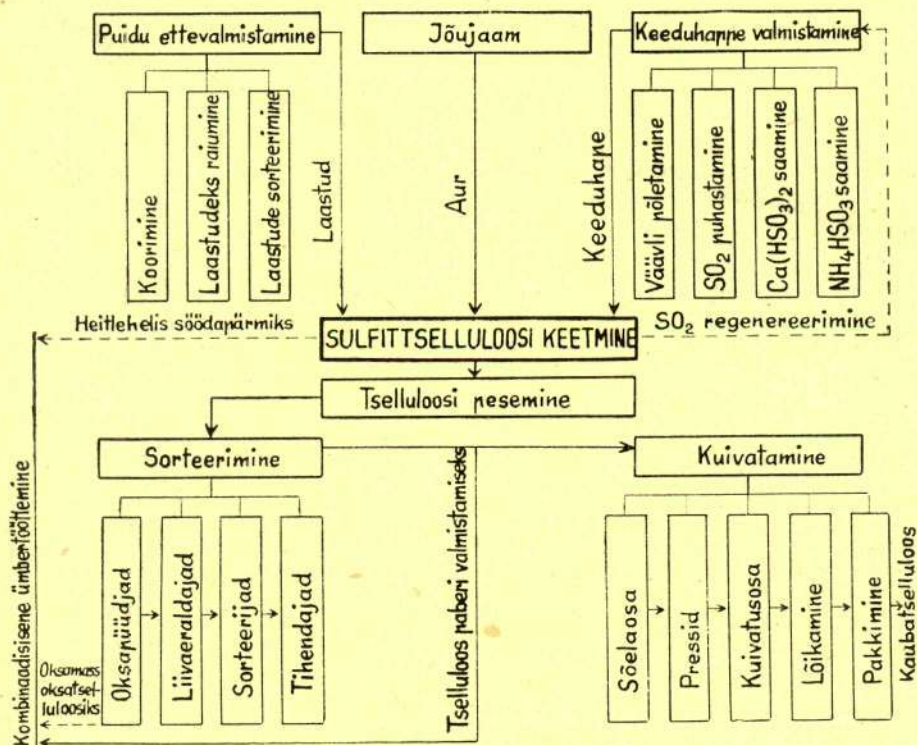
Mõned arvud, mis iseloomustavad V. Kingissepa nimelise Tallinna Tselluloosi- ja Paberikombinaadi arengut sõjajärgsetel aastatel:

Aasta	Toodang tonnides				Tootmistehniline personal	
	Tselluloos	Paber	Puitmass	Pärm	Uldarv	Sealhulgas töölisi
1945	6 514	1 480	556	—	613	424
1950	25 914	17 512	1 025	—	1 054	879
1960	47 996	28 509	12 903	1 653	1 821	1 536
1967	63 292	27 366	13 818	5 649	1 581	1 305

Puidu kasutamiskoeffitsient tõusis 1966. a. lõpuks 1958. aastaga võrreldes 40% võrra, pidevalt kasvab aastatoodang personali ühe töötaja kohta: 1961. a. oli see 7224,8 rbl., 1966. aastal — 9960 rbl.¹

II. TSELLULOOSI TOOTMINE

Kasutatakse sulfitmenetlust. Kogu protsessi võib jagada järgmisteks faasideks: puidu ettevalmistamine, keeduhappe valmistamine, tselluloosi keetmine, sorteerimine ja kuivatamine.



¹ O. Karma ja E. Jaanvärgi koostatud kogumik «Paberiveskist kombinaadiks». ER, Tln., 1968.

Puidu ettevalmistamine. Tooraineks on kuusepuit, mis sisaldab vähem vaiku. Männi ja lehtpuude kasutamine halvendab sulfittselluloosi kvaliteeti ning raskendab seadmete korrashoidu. Aastas kasutatakse üle 300 000 tihumeetri puitu. Vabariigi metsavarud katavad ettevõtte vajadusi vaid osaliselt, kombinat töötab peamiselt Karjalast ja Arhangelski oblastist sisseveetava puidu arvel. Seepärast on eriti aktuaalne tooraine ökonoomne ja täielik ärakasutamine.

Paberipuude ladu nimetatakse metsabörsiks. Siin seisab puit 4—5 kuud. See aeg on vajalik kuivamiseks, millega kaasneb teatud määral vaigu lagunemine. Tuhamäe suurel laoplatsil toimub ladustamine ja laadimine võimsa portaalkraana abil, mis sai töökorda 1962. aastal.

Metsabörsilt transporditakse paberipuud puidu ettevalmistamise tsehhi. 1965. a. paigaldatud sildkraana abil tõstetakse nii propsid kui ka pikad puud kett-transportöörile, mis viib need koorimisele. Enne koorimist lõigatakse pikad puud ketassaega 2,2 m pikkuseks. Varem puhastati propse nugakoorijatega, millega paratamatult kaasnesid tunduvad puidukaod. Aastail 1961—1966 ehitati uus koorimismaja, kus koorimine toimub trummelkoorijates (neid on kaks). Hõõrdetrumlitesse pritsitakse vett. Propside omavahelise hõõrdumise tulemusel trumlis eraldub märg koor. Propsid, mille koor pole eraldunud, suunatakse liikuvale lindil hõõrdetrumlisse tagasi järelkoorimisele.

Koor juhitakse transportööri abil koorepressi, eralduv vesi filtreeritakse ja kasutatakse uuesti hõõrdetrumlites. Kuiv koor läheb katlamaja kütmiseks.

Kooritud propsid tükeldatakse hakimasinates laastudeks. (1965. a. rakendati tööle uued, tootlikumad kümnenoalised hakimasinad.) Saadud laastud sorteeritakse laastusorteerijates: jämefraktsioon läheb täiendavale purustamisele desintegraatoris, peenosa katlamaja kütteks, keskfraktsioon suunatakse suruõhu abil tselluloosi keedukatelde peal olevatesse laastupunkritesse.

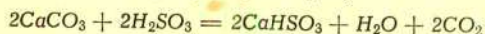
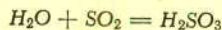
Paberi kompositsioonis kasutatakse tselluloosi kõrval ka puitmassi. Defibrööriks nimetatavas seadmes hõõrutakse propsid kvartstsementkivi abil vee keskkonnas puitmassiks. Saadud puidukiud sorteeritakse mitmeastmeliselt ning tihendatakse — eraldatakse vesi. Tihendajajana kasutatakse kaldsõeltega trumleid. Tihendatud mass juhitakse basseini-desse, kus seda pidevalt segatakse sadestumise vältimiseks. Basseinidest antakse kiumass pumpade abil paberitsehhi.

Uued seadmed metsamaterjali vastuvõtmisel ja puidu ettevalmistamisel tõstsid töövõimlikust ning võimaldasid laoplatsil ja puidu ettevalmistustsehhis vähendada töötajate arvu 300-lt 223-ni.

Keeduhappe valmistamine. Keeduhape nn. «sulfithape» kujutab endast kaltsiumvesiniksulfiti ja ammoniumsulfiti vesilahust, mis on rikastatud vääveldioksiidiga.

Väävli põletusahjudes saadud SO_2 jahutatakse vesijahutites ning puhastatakse elektrifiltrites seleeni ja tolmulisanditest. Gaaside imemiseks läbi torustiku ning surumiseks happetorni kasutatakse tsentrifugaalpumpade põhimõttel konstrueeritud ventilaa-torit — ekshausterit.

Kaltsiumvesiniksulfitit ($CaHSO_3$) saadakse happetornides (neid on kolm) vastuvoolu printsiibil. Lubjakiviga täidetud happetorni piserdatakse ülevalt vett, alt juhitakse sisse SO_2 . Reageerides lubjakiviga annab tekkiv väävlishape kaltsiumvesiniksulfiti:



Amooniumvesiniksulfiti saamine toimub inerttäidisega (selleks võib olla puitmaterjal) absorberites:



Saadud vesiniksulfitite segu on tuntud tornihappe nime all (vääveldioksiidi sisaldus 3,5—4%, pH 1,5). Selle rikastamisel regeneraatsiooni- ja keetmisel eral-

duva vääveldioksiidiga saadakse nn. keeduhape e. regeneratsioonihape, mille üldine vääveldioksiidi sisaldus on 6%. Viimast kasutataksegi tselluloosi keetmiseks.

Tselluloosi keetmine. Tselluloosi keetmisel kasutatakse viit keedukatelt kogumahutavusega 1284 kuupmeetrit (neli katelt ümmarguselt 250, üks katel 300 kuupmeetrit). Eesmärk on olemasolevate seadmetega saavutada optimaalseid tulemusi. Sel otstarbel hakati 1966. a. katla vooderdamisel kasutama grafiitkivide sideainena furaanvaiku, mis suurendab vooderdise vastupidavust.

Keedukatlad täidetakse aurutihendaja abil tihedalt tselluloosilaastudega, pumbatakse sisse keeduhape. Keedetakse otseauruga 6-atmosfäärise rõhu all. Umbes 15-tunnise keedutsükli võib jagada nelja etappi:

esimene keet temperatuuril 110—115 °C katla sisu soojendamiseks; katla «seisimine» 110° juures laastude läbibumise võimaldamiseks happega;

teine keet, nn. «päriskeetmine», mille vältel temperatuuri tõstetakse 130—135°-ni; surve vähendamine ja katla tühjendamine. Katlast lastakse välja gaasid, seejärel kange keeduhape, mida nimetatakse sulfitlehelisk. Tselluloos pestakse veega läbi. Siis avatakse katla all olev siiber ning mass voolab suurtesse basseinitaolistesse kahekordse kurnamis-põhjaga kurnmahutitesse e. bingenitesse.

Tselluloosi ühtlasemaks läbikeetmiseks tuleb tagada sulfitlehelise tsirkulatsioon. Selleks võetakse keedukatla ülemisest osast keeduvedelikku ja juhitakse alt katlasse.

Et vältida surve tõusmist üle 6 at., tuleb katla ülemisest osast välja puhuda gaasid — õhu jäägid laastudest, SO₂, aur ja CO₂. Koos gaasidega eraldub osa sulfitlehelist. Seda ja SO₂ kasutatakse regeneratsioonipaakides keeduhappe kanguse tõstmiseks. SO₂ kinnipüüdmine hoiab ära õhu mürgistamise ja vähendab väävli kadu.

Keetmisel lagunevad ligniin ja hemitselluloosid ning lähevad üle lahusesse. Sulfitleheline, mis on rikas redutseerivatest ainetest, põhiliselt monosahhariididest, kasutatakse söödapärmi valmistamiseks.

Tselluloosi sorteerimine. Keedetud ja pestud tselluloos juhitakse bingenitest sorteerimisosakonda, kus eraldatakse temast oksad, läbikeetmata laastud, liiv ja muud mineraal-osakesed.

Saadud tselluloosikiud sõrestatakse desintegraatorites. Veega lahjendatud tselluloosimass läbib oksapüüdjad ja liivaeraldajad. Oksapüüdjate sõeltel peatuvad oksad ja jämedad läbikeetmata osad. Liivaeraldajad on põikliistudega eraldatud laiad rennid, kus tselluloosimass aeglaselt voolab, mille tõttu liiv ja teised raskemad osakesed settivad.

Puhastatud tselluloosimass läbib mitmeastmelise sorteerimise. Jäme fraktsioon lisatakse oksamassile ning läheb oksatselluloosi valmistamiseks. Tihendajates eralduvad peene sõela kaudu suurem osa vett ja vaigurikkad peenkiud. Tihendajatest väljavoolanud vesi, nn. ringvesi juhitakse massi lahjendamiseks oksapüüdjatesse ja liivaeraldajatesse, jääke kasutatakse tselluloosi pesemiseks kurnmahutis. Tihendatud mass jaotatakse kahte ossa: üks läheb paberitsehhi paberi tootmiseks, kvaliteetsem osa kaubatselluloosi valmistamiseks.

Tselluloosi kuivatamine. Kaubatselluloosi valmistamiseks suunatakse tselluloosimass tihendajatest massibasseinidesse ja sealt tselluloosi kuivatamise masinatesse.

Massibasseinides lahjendatud tselluloosimass juhitakse masina survekasti, kust voolab sõelale. Vesi nõrgub läbi sõela, imuritega varustatud sõelaosas aga imetakse see välja vaakuumi abil.

Järgnevalt surutakse vesi välja pressidega, milledest juhitakse tselluloosipapp läbi viltidel. Enne kolmandat pressi on üles seatud soojendussilinder, mis võimaldab paremini vett eraldada: sooja vee sitkus on väiksem, teda on kergem välja pressida.

Kuivatusosa on varustatud auruga kuumutatavate kuivatussilindritega.

Masina lõpus asub lõikamiseadeldis. Selle abil lõigatakse tselluloosipapp lehtedeks, mis pakitakse pallidesse.

(Järgneb.)

Kino mõju noortele kaasaegses kapitalistlikus ühiskonnas*

H. PALAMETS,
pedagoogikakandidaat

Kapitalistlike riikide noortel on filmide valimisel kaks peamist motiivi: pääseda filmi kaudu välja igapäevasest, hallist argielust või õppida filmide abil tegelikku elu tundma. Uurijad toonitavad, et noored janunevad uute muljete ning elamuste järele. Film suudab suurepäraselt luua selliste soovide rahuldamise illusiooni, vastandades monotoonsele igapäevasele elule fantastilise värvikirevuse ja seiklusterohkuse. Noored tahavad vabaneda väikekodanlike keeldude ja käskude kammitsaist. Film näitab neile «vaba elu» Metsikus Läänes. Noort häirib tema üleminekuiga — kodus peetakse teda lapseks, koolis õpilaseks, oma tulevikuunelmates on ta aga ammugi täiskasvanu. Ka selliste unelmate konkretiseerimiseks pakub mängufilm suurepäraseid võimalusi (4; lk. 48 j. j.).

Noorte püüe õppida filmide abil elu tundma põhineb väärarvamusel, nagu peegeldaksid kapitalistlike firmade mängufilmid tegelikkust tõetruult. Huvi tegelikkuse vastu tärkab puberteedia lõpul, kui taibatakse, et elu on hoopis komplitseeritum, kui see paistis lapsepõlves. Teades elust veel väga vähe, tunnevad noored teravat informatsiooninälg ja püüavad leida sellest väljapääsu filmide vahendusel.

Seejuures märgitakse, et noorte arusaamises on mõistel «tegelik elu» sageli hoopis teine sisu kui täiskasvanutel. Noored projekteerivad «tegelikku ellu» suurel määral oma tulevikuunistusi ja ideaale ning tahavad, et film annaks nende kaemuslikult konkreetse vormi. Eelistatakse filme, kus peategelasteks on noored lihtsad inimesed, kel tuleb lahendada samasuguseid probleeme, mis lähemas tulevikus kerkivad vaatajategi ette. Koolmeisterlikult moraliseerivatele piltidele pööratakse ilma pikemata selg — sedaliiki kasvatuslikke mõjutusi pakub neile küllaldaselt kool. Seksuaalfilmide vastu polevat enamiku noorte huvi kaugeltki nii suur, kui täiskasvanud arvavad. Poisid kuni 13.—14. eluaastani peavad armustseene tühjaks ajaraiskamiseks, mis takistab jälgimast tõelisi seiklusi. Küllaltki palju on tütarlapsi, kes ei võta eeskuju sekspommidest-filmitähtedest, vaid matkivad hoopis naiivitate-looduselapsi. Margarete Keilhacker seletab seda nähtust järgmiselt: varane küpsemine ja valitsev moejoon sunnivad Lääne-Saksamaa tüdrukuid juba 15-ndast eluaastast peale välja nägema daamidena. Sisemiselt säilib aga soov olla loomulik, alles lapseeasst väljakasvay tüdruk. Kuna seda avalikult ei sõandata näidata, siis elatakse see varjatud soov välja looduselapsi kujutatavate filmide kaudu (3; lk. 108).

Tõsiseid ettehteid teevad kinole ajaloo- ja klassikaliste keelte õpetajad. Noori paeluvad ajaloolised filmid, õigemini küll pseudoajaloolised superfilmid, mis pakuvad laial ekraanil tehniliselt täiuslikes värvides mineviku pähe kuningakodade hingematvat luksust, hiilgavaid dekoratsioone ja võimsaid massitseene. Sellistes piltides on peategelaseks muskliis «superman», kes tuleb üllatava kergusega toime mistahes raskustega. Eriti armastatakse linale tuua sec-

* Alguis «Nõukogude Koolis» nr. 4, 1969.

riakangelasi. Üheks selliseks on muudetud Herakles, kelle nimi figureerib arvukates filmitiitlites, nagu «Herakles — hunnide hirm», «Herakles vallutab Atlantise», «Herakles Kleopatra võrgus», «Herakles ja amatsoonide kuninganna», «Heraklese armuööd», «Herakles — Sarabaidi tiiger» ja «Herakles vampiiride vastu.» Itaalia filmitootjad lasevad «ajaloolistes» piltides blondidel viikingitel möllata idamaa haaremites, näitavad meelsasti orjapidajate joomaorgiaid või amatsoonide kahevõitlusi. Saksa Demokraatliku Vabariigi filmipublitsisti Claus Ritteri sõnade kohaselt katkuvad lugupeetud kooliõpetajad oma juukseid, kui näevad, mida kaasaegne kodanlik kino on oma barbaarses kasumihimus teinud antiikajaloo- ja mütoloogia parimate lehekülgedega (11; lk. 97).

Poisikesed võtavad selliseid pilte vaimustusega vastu. Ajalugu neid suuremat ei huvita — peaasi, et oleks kangelane ja seiklusi koos õnneliku lõpuga. Tüdrukutele tähendab ajalooline film eelkõige ajaloolistes kostüümides mahamängitud saatusefilmi, kus tingimata peab olema välist hiilgust ja kuningakodade klantsi. Neid paelub hoopis enam ajaloolise isiku eraelu kui ühiskondlik tegevus. Kokkuvõttes võib öelda, et «ajalooline» kommertsfilm on kapitalistlikes riikides pigem noorsoo desinformeerimise kui informeerimise vahendiks, selliseks vahendiks, mille abil püütakse sisendada ideed tugeva indiviidi üleolekust massidest, Lääne üleolekust Idast, õigustatakse jõhkrat jõupoliitikat ja halastamatut rõhumist.

Teine filmide liik, mis paneb pedagooge ja psühholooge nõrduvalt pead raputama, on nn. «thrillerid», hirmu- ja õudusefilmid ehk H-kategooria pildid (Horror — hirm). Hirmufilmide elemente pakutakse lastele küllaltki varasest noorusest peale ja seda doosi suurendatakse pidevalt, nii et 16-aastane vaataja on hingeliselt valmis astuma täiskasvanutele määratud «kodanliku filmi piinakambrisse».

«Ma olen valmis sisendama publikule tervendavat hirmu», deklareeris 1959. a. Zürichis toimunud pressikonverentsil «thrillerite» kroonimata kuningas, ameeriklane Alfred Hitchcock, kelle reklaamiloosungiks on: «Hitchcocki laibad on parimad!» Ta jätkas: «Tsivilisatsioon on muutunud sedavõrd kaitsvaks ja profülaktiliseks, et meil ei ole enam võimalik tajuda instinktiivselt sellist hirmu. Kuid see-eest on võimalik kunstlikult esile kutsuda hirmuvärinaid, et meid üles raputada igavusest ja liikumatusest. Mulle tundub, et selleks on parim vahend film.» (10; lk. 175.) Ühes teises intervjuus esitas Hitchcock oma esteetilise kreedona: «Kõige tähtsam on filmi juures, et inimesed ei jääks kinos magama. Seepärast valmistan ma ikka midagi sellist, mis neid erksana hoiab. Ja kui mõnikord ka paar daami minestavad, siis leidub nende tarvis piisavalt sanitarit, kes nõrganärvilised pärast seansi kokku korjavad ja välja kannavad.» (11; lk. 171.)

Horrorpiltide spetsialistid osutavad teinekord lausa üllatavat leidlikkust publiku tugevamaks mõjutamiseks. Ühe Hollywoodi filmi demonstreerimiseks (William Castle film «The Tingler») varustati kinosaalet istmed juhtmetega, mille kaudu lasti vaatajatesse parajal hetkel madalapingelist voolu. Teise «thrillerfilmi» «Maja kummitustekünkal» näitamise ajal liuglesid vaatajate peade kohal traatidele kinnitatud sünteetilised skeletid, mis panid publiku hirmust kriiskama (10; lk. 173).

Väga tugevalt reageerivad pimedas saalis filmiõudustele lapsed ja noored. Nad sulgevad silmad, katavad näo kätega, närivad küüsi, kargavad ehmunult kohtadelt, kükitavad toolirea vahele, haaravad kramplikult naabritest, karjatavad impulsiiivselt. Eriti pingeliste kohtade korral jooksevad mõned lapsed saalis ringi või teevad asja WC-sse (13; lk. 63). Selliste episoodide mõjul pelgavad lapsed hiljem pimedust, tahavad magada ainult valgustatud ruumis, näevad õudseid unenägusid. Kõige silmatorkavam on filmide negatiivne mõju 10—13-aastastele tüdrukutele, keda kohutavad filmidesse toodud vaimud, viirastused, vampiirid, ämb-

likud ja gorillad. On täheldatud, et filmi vaatamisel ilmnevad lastel samasugused füsioloogilised hirmureageeringud kui tegelikus elus: pisarad, külm higi, südameklõppimine, värisemine ja tahtmatud karjatused.

Kuigi osas kapitalistlikes riikides on õudusfilmid tunnistanud ametlikult noortele ebasoovitavateks, ei ole see teinud lõppu nende piltide tootmisele, kuna sissetulekud nendest on senini olnud küllaltki soliidsed.

Pikemat aega on kapitalistlikes riikides vaieldud selle üle, missugust mõju avaldavad filmid ja telesaated noorte kuritegevusele, mis on viimastel aastatel omandanud lausa alarmeeriva ulatuse. Prantsuse ajakirjaniku Pierre Rondiére'i andmeil võisid Ameerika lapsed näha ainult ühe aasta jooksul TV-ekraanidel, kuidas tapeti 16 932 inimest. Kuigi diktor iga kord armastusväärset hoiatas, et järgnev saade pole lastele soovitatav, jättis suurem osa pehmesüdamelisi vanemaid oma järglased ekraanide ette istuma (12). On iseloomulik, et USA-s ei piirata ametlikus korras alaealiste pääsu täiskasvanute filmidele, vaid see jäetakse vanemate eneste otsustada. Seetõttu võib kinokassade juures näha sageli lapsi, kes paluvad võõraid olla neile kinno pääsemise tarvis «ersatsisaks» või «-emaks».

Teine osa uurijaid väidab, et filmi püütakse pahatihti ülekohtuselt teha patuoinaks, samal ajal kui kuritegevuse tõelised põhjused peituvad hoopis sügavamal. Filmide kõrval ei tohi unustada kõmulehtede, koomiksitate ja raadio üldist suunilust, mis tõstab aukohale toore jõu, vaimustub jõhkratest kuritegudest ja loob roimarite ümber romantilise oreooli.

E. Wasem kinnitab, et film ei ole kunagi ainus süüdlane noorte tõukamises viljakale teele. Alati on tegemist põhjuste ahelaga, mille peamiseks lüliks olevat halvad perekondlikud suhted (14; lk. 59). Alles sellisele pinnasele langedes võib film mõjuda negatiivselt, andes inspiratsiooni kuriteo tehnika osas. Hoopis halvem on aga see, et film võib võtta noorelt kergesti moraalseid pidurid. Kui nooruk näeb filmist filmi tapmist ning röövimist kui normaalseid eluavaldu, siis võivad talle tunduda tema enda väikesed üleastumised niivõrd tühistena, et need ei vääri üldse tähelepanu. India uurija Panna Shah peab eriti vääraks kurjategijate, eelkõige ameerika gangsterite, heroiseerimist, mille tagajärjel kuritegu minetab oma tõelise sotsiaalse tähenduse, muutudes omamoodi julgustükiks, mis ahvatleb järgi tegema (8; lk. 139).

On ilmne, et noorsoo kuritegevuse kasvus ei saa kogu süüd ajada filmide ega halbade perekondlike suhete kaela. Nähtuse juured peituvad ikkagi kapitalistliku ühiskonna enese olemuses, seal valitsevas majanduslikus ja sotsiaalses ebavõrdsuses, mis on eriti teravaks muutunud kapitalismi üldkriisi olukorras. Eriti kalduvad kuritegevusele noored, kes ei leia pärast kooli lõpetamist tööd ega kohta ühiskonnas, aga ka need «kuldse nooruse» esindajad, kes tunnevad vajadust «tugevate elamuste» järele. Sellisel foonil võib film tõepoolest saada ajendiks kuritegevusele. Kuid siiski ainult ajendiks, mitte aga põhjuseks.

Kommertsfilmide üheks ideoloogiliseks eesmärgiks on näidata kapitalistliku maailma vägevate luksuslikku elu sellisena, et see kutsuks noori iga hinna eest rikkuse poole pürgima. «Arvukad filmid kinnitavad lastele, et elu kõrgemaiks väärtusiks on võimu ja luksusliku elu kummardamine, kusjuures pole tähtis, kuidas seda kõike saavutatakse...» öeldakse 1952. a. Inglise parlamendile esitatud spetsiaalses aruandes filmide mõju kohta inglise noorsoole (15; lk. 130). Kiskudes noori välja nende kehvast reaalsusest, võib selline film äratada küllaltki terava sotsiaalse rahulolematusetunde. Et see ei suunduks kehtiva korra vastu, korratatakse filmides muinasjutulisi süžeesid sellest, kuidas vaene (ja aus) inimene saab ootamatult rikkaks kas siis abiellumise, päranduse, lavalise karjääri või mõne muu erakordse sündmuse läbi. Aja mõttetut surnukslöömine, kal-

lid tarbeesemed ja ülihoollitsetud välimus muudetakse noorte silmis elu põhiväär-
tusteks. Et see küllaltki sageli õnnestub, seda tõendavad õpilaste kirjandid, kus
nad väidavad, et filmid äratavad neis tahet omada sama uhket autot, villat ja sõb-
rannat, kui oli filmikangelasel. Vaid üksikud noored oskavad sellele kõigele anda
õige hinnangu. Olgu selle kohta toodud järgmine katkend 15-aastase Lääne-
Saksamaa meesõpilase kirjandist:

«Filmi lõppedes, kui kino ukсед avanesid ja ma astusin jälle argipäevasusse,
tundusin endale narkomaanina, kellelt on võetud uimastusaine. Kahe tunni väl-
tel elasin sisse filmi, viibisin võõrastes linnades, maakohtades või mäestikes, ja
järsku ilmus ekraanile sõna «Lõpp» ning ma sattusin jälle karmi tegelikkusse,
kus pean õppima ja töötama.» (1; lk. 63.)

Eeltoodud lühikeses ülevaates on jäänud märkimata mitmed noorte ja filmi
vahekorra aspektid, millest on varem eestikeelses trükisõnas juttu olnud (6).
Võib-olla tundub lugejale ühekülgsena tähelepanu koondamine noorte ja kino
vahekorra varjukülgedele, kuid paraku peegeldab see päris täpselt kodanlike uuri-
jate eneste üldist seisukohta, mille kohaselt filmid toovad laste silmade ette sa-
gedamini elu varjukülgi ja negatiivseid eeskujusid kui positiivseid näiteid. Kül-
laltki iseloomulikud on selles osas edumeelse itaallase, kinomees Luigi Chiarini
sõnad: «Ma astun välja suurema osa selle vastu, mida meie lapsed loevad ajaleh-
tedest, kuulavad raadiost ja näevad kinodes, peamiselt seepärast, et nad saavad
moonutatud ja petliku pildi ümbritsevast maailmast. Lastele näidatakse maa-
ilma, kus elavad kahte liiki inimesed — kurjategijad ja ausad inimesed, revolv-
rite ja kuulipildujate, metsikute roimade ja ebainimliku julmuse arvukate ning
mitmepalgeliste avalduste maailma.» (5; lk. 228.)

Kodanlikud uurijad on välja töötanud paljugi häid soovitusi noorsoofilmide
tegemiseks, kuid oma enamikus on need jäänud ainult sõnadeks, kuna kapitalist-
liku filmitootmise tingimustes on määravaks stiimuliks ikkagi kasum. Selles osas
asuvad sotsialistlikud riigid tunduvalt soodsamas olukorras, sest siin on võimalik
pidevalt valmistada spetsiaalseid noorsoofilme, mis lähtuvad positiivse kasvatus-
eesmärkidest (9; lk. 29). Ühes langevad aga kõigi uurijate arvamused kokku —
filmikunsti kasvatuslikud võimalused pole veel kaugeltki ammandatud, see on
suur uudismaa, mis alles ootab teadlikku harimist, et kaitsta noori väärmõjude
eest ja avada neile tõelise kunsti varamud.

Kasutatud kirjandus:

1. W. Glogauer, Vorbilderleben und Leisbildwirkung im Film. München, 1958.
2. K. Heinrich, Filmerleben. Filmwirkung. Filmerziehung. Berlin (Hanno-
ver) Darmstadt.
3. M. Keilhacker, E. Wasem, Jugend im Kraftfeld der Massenmedien.
München, 1966.
4. M. Keilhacker, Kino und Jugend. München, 1960.
5. Л. Къярини, Сила кино. Москва, 1955.
6. H. Palamets, Uurimisobjekt: nooruk kinosaaalis. (Märkmeid kodanlikust
kinosotsioloogiast.) «Noorte Hääl», 12. juuni 1968.
7. H. Palamets, Õpilased ja filmikunst. «Nõukogude Kool» 1964, nr. 10.
8. Панна Шах, Индийское кино. Москва, 1956.
9. К. Парамонова, В зрительном зале дети. Москва, 1967.
10. C. Ritter, Papas Kino. Berlin, 1963.
11. C. Ritter, Seid nett zueinander. Berlin, 1966.
12. P. Rondière, Mõtisklusi televisioonist. «Edasi», 8. juuli 1965.
13. A. Sicker, Kind und Film. Bern und Stuttgart, 1956.
14. E. Wasem, Jugend und Filmerleben. München, Basel, 1957.
15. M. Vrabec, B. Luka, Pädagogische Valorisierung des künstlerischen
Filmwerks. «Film. Kinder-Fernsehen. Filmerziehung» 1966, Heft II.

Eesti NSV teeneline teadlane professor KONSTANTIN RAMUL 90-aastane

Ligi 70 aastat on K. Ramul tegelnud õpetamise ja kasvatamisega. Pärast Riia vaimuliku seminari lõpetamist alustas ta 1901. a. Tallinnas tööd kõster-kooliõpetajana, siirdus varsti Peterburi ülikooli, aga jätkas ka eratundide andmist, et katta õppimiskulusid. Pärast ülikooli lõpetamist 1908. a. jätkus töö juba gümnaasiumiõpetajana ja -direktorina. Viimased 50 aastat on K. Ramul töötanud Tartu ülikoolis. See on aeg, millal eesti kultuur ja haridus on teinud läbi tormilise arengu. Selles arengus on Konstantin Ramulil oma kindel koht: aastakümnete jooksul oli tema see, kellelt said õpetajad psühholoogilise ettevalmistuse koolitööks. Oma pedagoogitöösse on K. Ramul suhtunud erilise hoolikusega, suure vastutustundega. Juba mõne aasta jooksul olid tema üldpsühholoogia, lapsepsühholoogia jt. loengud täpselt välja kujundatud oma sisult, iseäranis aga kaalutud näitlikkusest ja praktiliste töödega kindlalt.

Prof. Ramuli õppetööd iseloomustab püüd esituse süstemaatilisusele ja selgusele. Ta pole kunagi loenguis ega trüki sõnas püüdnud teha teadust «sügavaks» ega «müstiliseks» uduste väljendite ja vihjetega, mida psühholoogia kergesti võimaldaks. K. Ramuli aineesitust on alati iseloomustanud selge vahetegemine kindlate faktide, teaduslike tõdede ja mitmesuguste hüpoteeside vahel. Teatud perioodil võidi tema esitusviisi pidada objektivistlikuks. Aga see on kasvatatud kriitilist iseseisvat mõtlemist, tõelist teaduslikku mõtlemist.



Peale isikliku õpetamise aitas psühholoogia põhitõdede levikule kaasa juubilari 1932/33. a. ilmunud «Psühholoogia õpik», seni ainuke originaalne psühholoogiakursus eesti keeles. Selles õpikus avalduvad juubilari pedagoogilised ja teaduslikud vöorused täies ulatuses. See õpik ei kaota oma väärtust veel nüüpea.

Olla 70 aastat õpetaja on kindlasti suur saavutus, kuid palju austusväärsem on samal ajal jääda õpilaseks-õppijaks. Seda on professor Ramul aga suutnud kogu eluaja. Juba seminariõpilasena, edasi aga õpetajana kuni tänapäeva konsultant-professorini väl-

ja — ikka on juubilar tunginud teaduses edasi ja edasi. Õpihimu on viinud K. Ramuli tutvumisreisidele Lääne-Euroopa ja NSV Liidu psühholoogia uurimise keskustesse (Leipzig 1923, Praha ja Viin 1924, Berliin ja Pariis 1926, Hamburg 1931, Praha 1934, Bayreuth 1938 jne.).

Tänapäeval aga otsivad mitmed psühholoogid, nende hulgas ungari, tšehhi, USA, Vene NSV tuntud teadlased, võimalusi tulla Tartusse, et kohutada K. Ramuliga. Professor Ramuli töid on avaldatud peale eesti keele vene, saksa, inglise, ungari, bulgaaria keeles.

K. Ramuli teaduslik haare on kesken-
dunud psühholoogia teoreetiliste küsimuste valdkonda («Über nicht-empirische Psychologie» 1929; «Psychologie und Geschichte» 1935; «Moodne füüsika ja filosoofia» 1939). Eriti on tunnustust leidnud USA-s ja Lääne-Euroopas tema uurimused psühholoogia ajaloo alal («The Problem of Measurement in the Psychology of the Eighteenth Century» 1960; «Some Early Measurements and Ratings in Psychology» 1963; «Из истории экспериментальной психологии» 1968 jmt.).

Kolmas valdkond juubilari teaduslikus tegevuses on nii uurimistöö kui ka õpetamise meetoodika. Ta on konstru-

eerinud mitmesuguseid aparate ja seadmeid, mis võimaldavad demonstree-rida psüühika seadusi, aga ka neid uurida. Kasutanud ära ja varustanud metoodiliste seletustega ka paljud tuntud katsed ja seadmed, on K. Ramul avaldanud teosed «Psychologische Schulversuche» (1936), «Демонстрационные опыты по психологии» (1958), «Psychologische Demonstrationsversuche» (1961). See on ilmunud ka ungari ja kuuldavasti ka bulgaaria keeles.

Väga otsituks on kujunenud juubilari «Введение в методы экспериментальной психологии» (I trükk 1963, II trükk 1965, III trükk 1966).

Siinkohal on ära märgitud juubilari tegevuse mõned peasuunad.

90 aastat on kõrge iga ja me kujutleme, et sellealised on ammu jäänud pealtvaatajaiks, teenitud puhkuse nautijaiks. Ei midagi sellist prof. Ramuliga. Ta jätkab uurimistööd, esineb teaduslike ettekannetega, kirjutab artikleid, peab üliõpilastele loenguidki, abistab aspirante ja õppejõude konsultatsioonidega ja esineb oponendina väitekirjade kaitsmisel.

Soovime juubilarile veel paljudeks aastateks head tervist töö jätkamiseks!

E. KOEMETS

ÕPETAJATE ARVAMUSI 1. KLASSI MATEMAATIKA PROGRAMMI JA ÕPIKU KOHTA

M. KÄRNER,

Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakonna inspektor

1968. aasta kevadel saatis Eesti NSV Haridusministeeriumi metoodika ja õpikute osakond 10-st punktist koosneva ringküsitluse kõikide rajoonide koolide 1. klasside õpetajatele, et saada ülevaade matemaatika õpetamise olukorrast ja tulemustest uute programmide ja õpikute järgi töötamise esimese aasta järel.

Saadud materjal pakub huvi selle tõttu, et vastused on 251 kooli õpetajalt, kes töötasid väga erinevates tingimustes. Vastajate seas on suurte kogemustega pedagooge, kelle staaž ulatub kuni 37 aastani, kuid samuti ka esimest aastat töötavaid õpetajaid. Ka õpilaste arv on erinev, kõikides 43-st õpilasest kuni 1 õpilaseni klassis. Hulgaliselt on vastuseid väikestest liitklassidega algkoolidest.

Vaadeldavais esimestes klassides õppis kokku 4587 õpilast, neist 253 ei jõudnud matemaatikas rahuldavalt edasi.

Järgnevalt peatume õpetajate vastustel küsimuste kaupa.

Kuidas õpilased said aru hulkade võrdlemisest, hulkade ühendamisest ja osahulga eraldamisest? Kas see abistas liitmise ja lahutamise õpetamisel?

234 vastajat märkisid, et hulkadega opereerimine õpilastele raskusi ei valmistanud. Mitu õpetajat lisas, et õpilased võtsid seda kui endastmõistetavat asja.

Suurt abi vastajate arvates andis selle osa õppimisel õpikus olev pildimaterjal, mis tunnistati õnnestunuks.

Selgub, et 12 vaatlusaluses koolis oli

mõningaid raskusi osahulga eraldamisega.

Enamik õpetajaid (187) leidis, et opereerimine hulkadega abistas liitmise ja lahutamise õpetamisel.

Milliseid raskusi oli arvude võrdlemisel? Kas võrratusmärkide kasutamine tegi õpilastele raskusi?

Vastustest nähtub, et ka see osa oli enamikule õpilastest jõukohane. Raskusi ei teinud võrdlemine 214 koolis ja võrratusmärkide kasutamine 184 koolis. Mõnevõrra erinev oli küll materjali omandamise kiirus. Samal ajal, kui osa õpetajatest kirjutab, et õpilased omandasid materjali ruttu, et see oli kõige kergem osa, mille omandasid ka kõige nõrgemad õpilased, märgivad teised, et tuli palju harjutada, kuna esialgu vahetati ära võrratuse märke ning ei teatud arvude asukohta naturaalarvude reas.

Kõige raskemaks selle osa juures, nagu mõned õpetajad arvavad, olid ülesanded, kus võrratuse üks pool või mõlemad pooled sisaldasid tehteid arvudega või olid nimega arvud.

Kas ja missuguseid raskusi oli võrratuste põhjendamisel?

Selle osaga tulid raskusteta toime ainult 78 kooli, kusjuures ainult 1 õpetaja märgib, et see materjal oli õpilastele täiesti jõukohane. Kõikides ülejäänud koolides oli selle materjali omandamisel suuremal või vähemal määral raskusi.

Mitmetes koolides püüdsid õpilased võrratusi toodud näite järgi mehaaniliselt põhjendada. Osal õpilastel käis

iseseisvalt põhjendamine üle jõu, eriti suuremate arvude korral, mil ei osatud otsustada, kas vaadeldava arvuga tuleb liita või sellest lahutada. Põhjuseks oli õpilaste nõrk arutamisoskus ja arvurea halb tundmine, mis omakorda vihjab sellele, et puudujääke esines esimese kümne arvu käsitlemisel.

Õpetajad kirjutavad, et hoolimata ettetulnud raskustest, peavad nad võrratuste põhjendamist 1. klassis vajalikuks, kuna see arendab õpilaste mõtlemisoskust, on vajalikuks eeltööks tõestustele, millega puututakse kokku mõne aasta pärast.

Kas ja missuguseid raskusi oli joonise (või ühe antud võrduse) põhjal 8 võrduse moodustamisega?

Küsimusele saabunud vastused olid väga erinevad. Kõrvuti nendega, kelle õpilastele oli materjal täiesti jõukohane, esines ka koole, kus õpilased seda osa ei omandanud või sellega tulid toime ainult need, kelle matemaatika hinne oli «5». 76 õpetaja vastustest selgub, et uute võrduste moodustamine ning ülesannete koostamine tegi esialgu suuri raskusi nõrgematele õpilastele. Paljudel õpilastel (20 koolis) oli raskusi võrduse põhjal ülesande moodustamisega, 10 koolis osati võrduse järgi paremini ülesannet koostada kui uusi võrdusi moodustada. Võrduste moodustamine läks ladusamini joonise abil (9 kooli).

Nagu 23 õpetaja vastustest selgub, kipuvad õpilased võrdusi moodustama mehaaniliselt, püüavad neid meelde jätta või tulevad võrduste moodustamisega toime ainult näite järgi (3 kooli).

Peaaegu kõik vastajad märgivad, et võrduste moodustamine nõudis palju harjutamist. Mõnedest vastustest jääb mulje, et ka õpetajal endal ei ole selge, mida selle osa õpetamisel tahame saavutada, tähelepanu ei pöörata vastavale eeltööle. Kui õpilased õigel ajal kindlalt omandavad teadmise, et liidetavate järjekorda võib muuta, kui

neil on selge lahutamise seos liitmisega, siis pole mingit raskust 4 võrduse koostamisel. Ülejäänud 4 võrdust saadakse aga eelmisest neljast poolte vahetamise teel.

Seal, kus õpetajad kirjutavad, et «võrduste moodustamine on väga vajalik ja tänuväärt asi», leiame ka märkuse, et «õpilastele meeldis moodustada uusi võrdusi ning koostada nende põhjal ülesandeid».

Üldiselt sõltub siin kõik sellest, kui võrd hoolikalt selleks vastav eeltöö on tehtud.

Kas ja missuguseid raskusi oli täheväärtuste arvutamisel võrdusest või võrratusest?

Täheväärtuse leidmisega võrdusest tulid õpilased rahuldavalt toime. Enamik suutis avaldada otsitava ja siis arvutada selle väärtuse. Nõrgemad õpilased lahendasid ülesanded proovimise teel. 21 koolis oli rohkem vigu nende võrduste lahendamisel, kus tundmatu oli vähendatavaks või lahutatavaks.

Kuna esimeses klassis on arvutusoskus veel väike, siis oli mõnes koolis raskusi ka võrduste lahendamisega 100 piires.

Võrratuste lahendamisel ilmnesid need puudujäägid, mis olid tekkinud arvude võrdlemise ja võrratusemärkide kasutamise õpetamisel.

Mõned õpetajad kirjutavad, et raskusi teeb märkide «>» ja «<» sisu, ei osata nimetada arve, mis täidavad tingimust $a < 3$ (12 kooli).

Suhteliselt paremini lahendati võrratuse kujus $3 + a < 8$, kuna siin on lahendite hulk lõplik ja õpilased said need leida proovimise teel. Võrratus $75 + b > 76$ valmistas aga 8 kooli õpilastele ülesaamatuid raskusi. 5 kooli õpetajad kirjutavad, et õpilased ei tulnud toime võrratuse $13 < a < 19$ lahendamisega.

Kuna ainult 5 õpetajat märgivad, et suur abi oli arvkiire rakendamisest, jääb mulje, et võrratuste lahendamisel ei kasutanud õpetajad ära kõiki võimalusi, eriti näitlikustamises. Mõnedes

koolides on ilmselt püütud lapsi õpetada võrratusi lahendama peamiselt tundmatu avaldamise teel, sest kirjutatakse «õpilased vahetasid ära võrratuse ja võrduse puhul tähe väärtuse leidmiseks kasutatava võtte» (2 kooli), «raskusi oli õige tehte leidmisega», «lahendati eeskuju järgi» (3 kooli).

Mõned õpetajad kirjutavad, et võrratuse lahendamine võtab palju aega, kuna on vaja proovida paljusid väärtusi. Märkus on kahtlemata õige, kuid ühe hästi analüüsitud ülesande lahendamise väärtus on palju suurem kui kümnel mehaaniliselt lahendatud ülesandel.

Võrratuse lahendamise kohta teatavad 2 õpetajat, et see on paljudele kõige raskem. 5 õpetajat märgivad, et nõrgemad õpilased ei suuda seda omandada; 19 õpetajat avaldavad arvamust, et see nõuab väga palju harjutamist. 1 õpetaja lisab, et need ülesanded olid kõige raskemad ka lastevanematele.

Uus matemaatika kursus sisaldab paljugi uut, millega lastevanemad varem pole kokku puutunud, sellepärast oleks soovitatav, et iga õpetaja töötaks ka lastevanematega, seda eriti esmakordselt programmi kuuluvates aine-õhkudes. Esimestes klassides abistavad ja suunavad lastevanemad oma laste kodust õppimist küllaltki suurel määral. Et nad seda õigesti teha oskaksid, selleks on vaja neid abistada.

Kuidas hindate arvkiire kasutuselevõtmist liitmise ja lahutamise seletamisel ning võrratuste lahendamisel?

Ka arvkiirt kasutati möödunud aastal esimeses klassis esmakordselt. Nagu iga uuenduse korral, oli ka siin nii pooldajaid kui ka vastuseisjaid. Enamik õpetajaid pooldab arvkiire kasutamist (159 kooli) ja märgib, et sellest on abi liitmisel ja lahutamisel ning eriti võrratuste lahendamisel. Arvkiirt hinnatakse kui head tunni näitlikustamise ja mitmekesistamise vahendit (5 kooli), see toob töösse vaheldust (2 kooli). Kahe kooli õpetajad leiavad, et

arvkiirt tuleks kasutada palju rohkem, kui seda õpikus on tehtud.

Arvkiire kasutamist ei poolda 5 õpetajat; 7 õpetajat on arvamisel, et arvkiire kasutamine viib õpilased mehaanilisele arvude mahalugemisele ning takistab peastarvutamist, kuna igasuguseid ülesandeid püütakse joonlaualt (arvkiire asemel!) maha lugeda.

14 õpetajat kirjutavad, et arvkiir ei abistanud tehete teostamisel, 2 õpetajat ei kasutanud arvkiirt üldse ning 18 õpetajat jätsid küsimusele hoopiski vastamata.

Kas geomeetiline materjal on õpikus esitatud kujul jõukohane?

Sellele küsimusele vastasid jaatavalt 248 kooli ja ainult 3 õpetajat leidsid, et kõik õpilased ei suuda seda materjali täielikult omandada. 4 kooli on arvamisel, et geomeetrilist materjali on õpikus väga vähe, 9 kooli soovivad, et seda tuleks laiendada taolise materjaliga, nagu ilmus «Nõukogude Õpetaja» veergudel. Antud materjal on kahe kooli arvates eakohane, 6 kooli on seisukohal, et see pakub lastele huvi. 5 õpetajat teevad ettepaneku siduda rohkem liitmist ja lahutamist geomeetrilise materjaliga ning anda rohkem süvendavaid ülesandeid.

Kas õpilased omandasid esimese klassi programmis ettenähtud mõõtühikud? Kas peate vajalikuks õpetada 1. klassi matemaatikatundides ka ajamõõte (tund, minut)?

Ettenähtud mõõtühikud omandasid õpilased 183 koolis, 23 koolis oli osal õpilastel nendega raskusi, seda eriti detsimeetri puhul. Mõned õpetajad kirjutavad, et detsimeetriga ei puutu õpilased igapäevases elus kokku, mistõttu piisaks ka esimeses klassis meetrist ja sentimeetrist. 22 koolis on õpilastel raskusi mõõtühikute teisendamise, mis vajab pidevat kordamist ja kipub ka siis veel hiljem segi minema.

Osa õpetajaid märgib, et mõõtühikute suhtes on programm liialt üldsõnaline ega näita, mida õpilane peab kindlalt teadma.

Kas tundi ja minutit esimeses klassis ka matemaatikatundides õpetada või mitte? Selles jaotuvad õpetajate arvamused enam-vähem pooleks. Pooldajad väidavad, et ajamõõte on rohkem vaja kui pikkus- ja raskusmõõte, sest õpilane peab koolis käies kella tundma ja oskama sageli iseseisvalt õigel ajal kooli tulla. Eitaval seisukohal olivad aga on arvamusel, et esimese klassi jaoks piisab kella õppimisest lugemistundideski, kus antakse ka vajalik kella tundmise oskus. Nende arvates ajamõõtude sissetoomine muudaks niigi tiheda matemaatika programmi veelgi raskemaks.

Kuna 1. klassis õpetab üks ja sama õpetaja nii emakeelt kui ka matemaatikat, pole vististi vajadust kella tundmist matemaatika programmi võtta.

Kas ülesannete (nii numbriliste kui ka tekstülesannete) arv õpikus ja töövihikus on piisav? Milliseid ülesandeid peate õnnestunuiks, milliseid ebaõnnestunuiks?

Kuna töövihikud jõudsid kooli kas hilinemisega (I ja II vihik) või ei jõudnud üldse (III vihik), ei saanud õpetajad töötada paralleelselt õpiku ning vihikuga. On mõistetav, et sellisel juhul üksnes õpiku ülesannetest ei jätkunud. Õpetajate vastused sellele küsimusele on seetõttu lihtsalt arvamused, mis ei toetu praktilistele kogemustele.

94 vastajat leiavad, et ülesannete arv on piisav, kuna õpetaja nagunii peab kohalikke tingimusi arvestades ka ise ülesandeid lisaks koostama. 73 õpetaja arvates on ülesandeid liiga vähe, soovitakse neid lisada kas õpikusse (42) või töövihikusse (9). 6 kooli soovivad veel lisada nuputamisülesandeid. 14 õpetajat leiavad, et liitklassi jaoks võiks ülesandeid rohkem olla.

Õnnestunuiks peetakse ülesandeid, mis sisaldavad tähti (8 vastajat); tabelleid (6 vastajat); kus puudub arv või märk (2 vastajat); mille juures on pilt (3 vastajat); mis kajastavad laste elu (3 vastajat) ja millel puudub lõppküsimus. 12 vastajat peavad headeks neid

ülesandeid, kus tuleb joonise järgi ise koostada ülesanne, ja 9 õpetajat loevad hästi õnnestunuiks kordamisülesandeid õpiku lõpus.

Ebaõnnestunud ülesandeid ükski vastajaist ei tea nimetada.

Missuguseid ettepanekuid on Teil 1. klassi programmi, õpiku ja töövihikute kohta?

Enamiku vastajate arvates on 1. klassi programm jõukohane, kuid ka küllalt tihe, mistõttu õpetaja töö kergendamise huvides oleks hea, kui ta sisaldaks ajalise näidisplaani. Samuti soovitakse, et seal oleks näidatud, mida peab vähemalt rahuldavalt edasijõudev õpilane aasta lõpul kindlalt oskama. 14 õpetajat peavad vajalikuks 1. klassis käsitleda liitmist ja lahutamist üleminekuga ühest kümnest teise ka 100 piires.

Õpetajate arvates on õpik meeldivalt kujundatud, pildimaterjal hea ning ülesanded laste mõtlemist arendavad.

Õpiku esimene osa (arvud 1 kuni 10) on mõnede vastajate arvates liiga mahukas, selle vähendamise arvel võiks õpikus suurendada tekstülesannete hulka, anda rohkem harjutusi mõõtühikute kohta, lisada ülesandeid tugevamatele, pilte ülesannete koostamise jaoks jm. Mõned õpetajad soovivad, et õpikus oleksid iga teema lõpul ka kordamisülesanded.

Kõik vastajad (peale ühe) märgivad, et töövihikud on vajalikud, kuid need peaksid jõudma koolidesse õigeaegselt. 1 õpetaja leiab, et töövihikut ei ole vaja, kuna 1. klassis olevat raske töötada paralleelselt õpiku ja töövihikuga (!).

Paljud õpetajad kaebavad, et õpikute ja töövihikute arv koolides ei olnud piisav ning paluvad neid saata vajalikus koguses.

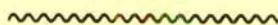
Õpikute ja töövihikute tiraaž ületas tunduvalt 1. klassi õpilaste ja õpetajate arvu, mistõttu neid oleks pidanud jätkuma igale õpilasele. Ilmselt oli põhjus selles, et koolid ei esitanud lisatellimust, ei teatanud puudustest ka siis, kui seda palus teha «Nõukogude Õpetaja» toimetus.

Õpikute ja töövihikutega varustamine nõuab kooli ja kohalike raamatukaupluste tihedat koostööd.

Analüüsitud ringküsitlus sisaldas põhiliselt küsimusi uute ainelõikude kohta või jälle nende teemade kohta, mille käsitlus oli senisest erinev. Saadud andmed kinnitavad, et meie otsingud on leidnud õige suuna ja töötulemustega võib üldiselt rahule jääda.

Hoolsa tööga on võimalik saavutada kindlasti ka senisest paremaid tulemusi.

Tõsisit tööd nõuab see õpetajailt: on vaja väsimatult oma teadmisi täiendada, pidevalt olla kursis kõige sellega, mis ilmub pedagoogilistes väljaannetes, täiendavalt töötada lastevanematega, tutvustades neile kõike seda uut, mida meie koolidesse toob uus programm.



On ilmunud Eesti NSV ajaloo õpik X—XI klassile lisamaterjalina NSV Liidu ajaloo vastava perioodi õpikule. Peale traditsiooniliste õppetükkide on uus õpik varustatud ka dokumentaalse materjali ja küsimustikuga, mis õpetaja tööd mõnevõrra hõlbustab. Selle koostamisel on lähtutud kooliprogrammist, ent kohati ehk on materjaliga, arvestades tunni ajalisi võimalusi, üle pakutud, teisel jääb mõnigi oluline probleem napilt, konseptiivselt valgustatuks. Neid asjaolusid tuleb õpetajal muidugi arvestada, et õpiku lünki tundides siluda. Mõningatele nendest püüame käesolevas artiklis juba provisoorselt viidata, andes selgitusi ja soovitades mõningaid lisamaterjale.

Õpiku I peatüki «Eesti imperialismi ja kodanlik-demokraatlike revolutsioonide ajajärgul» puuduseks võib pidada seda, et ajajärgu majandusliku arenemise ülevaade on antud peatüki algul ja toodud materjal kehtib põhiliselt kahe sajandi vahetuse kohta. Hiljem on peatüki teistes osades vaid viidatud majanduse edasise arenemise olulismatele joontele. Võib tekkida oht, et sajandi alguse olukord kantakse üle ka selle perioodi lõpule, mis ei oleks päris õige. Selle vältimiseks ja ka varasema materjali kordamiseks võiks õpetaja anda lisaks peatüki 6. paragrahvile («Eesti Esimese maailmasõja aastail...»), kus räägitakse majanduse ja

MÕNINGAID XX SAJANDI EESTI NSV AJALOO ÕPETAMISE KÜSIMUSI

K. SIILIVASK,
ajaloodoktor

sealhulgas tööstuse olukorrast sõja ajal, järgmise tabelikese tööstustööliste arvu tõusu ja kontsentratsiooni kohta Eesti ala tööstuses:

Aasta	Tööliste arv	Neist ettevõtetes üle 500 töölisega
1901	26 000	72 ^o / _c
1913	43 000	78 ^o / _c
1916	50 000	85 ^o / _c

Tabelist järeldub, et tööstuse ja tööliste arvu kasv oli sellal Eestis suur ja kontsentratsioon suurete ettevõtetesse tunduvalt suurem kui Venemaal tervikuna. See tõstis eesti tööliklassi poliitilist löögijõudu. Silmas aga tuleks pidada, et kogu tolleaegsest Eesti linnaelanikkonnast (333 000) kuulus proletariaatsetesse kihtidesse (tööstustöölised,

ehitustöölised, transporditöölised jt.) ligi 200 000 inimest, s. o. ligi 60%. Maaelanikkonnast aga kuulus maaproletariaadi ja kehvtalupoegade hulka samuti üle 60% talurahvast, mis näitab, et proletaarsed kihid olid tollal Eesti ühiskonnas kindlas arvulises ülekaalus ja moodustasid sotsialistliku revolutsiooni laialdase kandejõu.

Eespool toodud tabeli kasutamine oleks mõeldav ka kodanliku Eesti tööstuse käsitlemisel. Õpilased võiksid koostada tabeli andmeid ja kodanliku Eesti tööliste arvu teatud aastatel arvestades (1919. a. 15 000, 1923. a. 28 000, 1929. a. 32 000, 1936. a. 36 000 ja 1938. a. 38 000 töölist) graafilise tabeli, mis kajastaks tööstuse olukorda kodanlikus Eestis. Samal ajal tuleb arvestada, et 1930-ndate aastate lõpul töötas Eesti väiketööstusettevõtetes (alla 20 töölisega) umbes 12 000 töölist, millega tööstustöölise üldarv tõuseb ligikaudu 50 tuhandeni. Suur osa nendest väikeettevõtetest aga ei kujutanud endast masinatega varustatud tööstusettevõtteid.

I peatüki 1. paragrahvi põllumajandust käsitlevas osas on graafiliselt kujutatud mõisa-, talu- ja riigimaa valdussuhteid XX sajandi algul (Liivimaa kubermangu Eesti osas mõisamaad 54,3% ja talumaad 34,8%, Eestimaa kubermangus vastavalt 73,9% ja 23,7%). 1917. aastaks toimuvad neis maavaldussuhetes siiski olulised muudatused — Lõuna-Eestis ostetakse välja peaaegu kogu talumaa, Põhja-Eestis 80% talumaast, seega kokku ligi pool üldisest maafondist. Pealegi rentisid mõisnikud nende valdusesse jäänud maast ligi 1/3 välja, mille tõttu 1916. aastal kasutasid mõisad suurmajapidamistena umbes 25% põllumajanduslikust maast (põllu-, heina- ja karjamaad), ostu- ja renditalud aga 75%. Küll aga jäid mõisnike kätte Eesti metsarikkused ja siseveekogud. See tõttu oli talude, eriti suurtalude majanduslik osatähtsus juba sel ajal küllaltki suur, eesti külakodanlus aga moodustas arvestatava poliitilise jõu.

II peatükis valgustatakse Oktoobri-revolutsiooni sündmusi Eestis. Peatüki 2. paragrahvis on osutatud sellele, et ajaloolisest II nõukogude kongressist võtsid osa Eesti kuue nõukogu esindajad, kellest enamik otsustavalt toetas võimu üleminekut nõukogude kätte. Õpetaja võiks siin veelgi rohkem rõhutada, tuletades meelde selle kongressi ajaloolisi otsuseid NSV Liidu ajaloo kursusest (rahudekreet, maadekreet, esimese Nõukogude valitsuse moodustamine eesotsas V. I. Leniniga), et nende kinnitamisest võtsid osa ka Eesti esindajad. See on põhimõtteliselt ja ajalooliselt tähtis fakt.

Eestis Oktoobrirevolutsiooni kiire ja suhteliselt kerge võidu põhjuste selgitamisel võiks täiendavate lisamaterjalidena kasutada Ülevenemaalise Asutava Kogu valimistulemusi, mis konkreetselt näitavad jõudude vahekorda kogu Eesti ulatuses ja sealhulgas otsustavates strateegilistes punktides — Tallinnas, Narvas ja Tartus. Praegu on õpikus märgitud vaid seda, et tsiviil-elanikkonna hulgas hääletas 40% valijatest, armees ja laevastikus aga üle 60% valijatest bolševike partei kandidaatide poolt. Neid võiks täpsustada järgmiste andmetega. Eesti tsiviilelanikkonna hulgas võistleva 7 kandidaatide nimekirja hulgas tulid bolševikud kindlalt esikohale, saades umbes 310 000 häälest üle 125 000 hääle ja 8 saadikukohast 4. Sealhulgas said nad Narvas 50,5%, Virumaal 50,7% ja Tallinnas 47% antud häälest. Häälte arvu poolest tulid esikohale bolševikud ka Võru-, Harju-, Tartu- ja Viljandimaal.

Veelgi suurem oli bolševike võit Eestis paiknevates armee ja laevastiku osades. Tallinna merekindluse piirkonnas, kus üheks kandidaadiks oli V. I. Lenin, andsid soldatid ja madrused bolševike poolt 36 726 häält ehk 61,2% antud häälest, bolševikega sellal blokkis olevate pahempoolsete esseeride poolt aga anti 13 665 ehk 23% häälest. Seega 84% Tallinna madrustest ja soldatitest oli võimu ülemineku poolt nõukogude kätte! Tartu garnisonis

hääletas 10 000 soldatist bolševike poolt 3000 ehk 80% Narva garnisonis 4500-st 3900 ehk 85% soldateist. Seega nendes Eesti tähtsamates keskustes, mis etendasid otsustavat osa relvastatud ülestõusu võidu tagamisel, oli bolševikel otsustav jõudude ülekaal.

Kodu- ja interventsioonisõda käsitleva III peatüki 2. paragrahvis on oluline silmas pidada, et 1919. a. märtsis-aprillis Eesti Asutava Kogu valimiskampaania käigus õnnestus kodanlikel ja väikekodanlikel parteidel saavutada rahvahulkade meeoleolus, eriti lubadusega talurahvale maad anda, teatud murrang kodanliku riigi kasuks. Kuni selle ajani oli nende parteide mõju tööraha hulgas minimaalne, domineeris kommunistide mõju. Sündmuste edasise käigu mõistmiseks, sealhulgas Eesti Tööraha Kommuuni kaotuse põhjuste mõistmiseks, peab seda asjaolu tõsiselt arvestama. Märgitud muudatus oli ka olulisemaks põhjuseks, miks EKP võttis ajutiselt maha nõukogude võimu kohese taastamise loosungi, asendades selle loosungiga «Rahu Nõukogude Venemaaga!».

Selle peatüki lõpul on lühidalt räägitud eesti kommunistlike väeosade võitlusest Kodusõja teistel rinnetel ning märkitud mõningaid kõige kuulsamaid eesti rahvusest Punaarmee komandöre (A. Kork, A. Kukk, J. Raudmets). Silmapaistvate Punaarmee komandöride ja Kodusõja kangelaste arv aga on palju suurem. Märkigem kas või Võrumaalt Antslast pärit brigaadikomandöri J. Bebrist ja Karl Rimmi — kindralstaabi töötajat, kuulsa luuraja R. Sorge võitluskaaslast Hiinas; Abjast pärit J. Ludrit, Kroonlinna mereväebaasi ja Kaspia laevastiku komissari, hilisemat admiralit, või Viljandist pärit admiralit Jaan Greeni, kes Isamaasõja ajal juhtis Leningradi kaitsvat mere-suurtükiväge, jt. Nende ja mitmete teiste silmapaistvate komandöride, nagu tartlase R. Soku, paidelase A. Kuhlbergi, tallinlase H. Tummeltau lühikesed elulookirjeldused on Ü. Taigro raamatus «29. november 1918» (Tal-

linn, 1968), mille viimane peatükk on pühendatud silmapaistvatele Punaarmee eesti komandöridele. Õpikus toodud komandöride nimekirja täendamine tunnis oleks vägagi vajalik, eriti õpilaste kodupaigast pärineva kangelase-komandöri osatähtsuse esiletoomiseks. Siin ja mujalgi on ilmselt võimalik õpetatavat siduda mitmesuguse koduloolise materjaliga, mida saab koduloomuuseumidest (kus need on) ja kirjandusest. Selles suhtes on õpetajale eriti väärtuslikud ajalooramatud, dokumentide ja mälestuste kogud, mis on varustatud isiku- ja kohanimede registritega. Nende järgi on suhteliselt kerge leida mõnda dokumenti või detaili vastava koha või isiku kohta. Küllalt suuri võimalusi pakuvad näiteks dokumentide kogumikud «Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon Eestis» (Tallinn, 1957) ja «Eesti Tööraha Kommuun» (Tallinn, 1958), samuti «Революция 1905—1907 гг. в Эстонии» (Tallinn, 1955). Samasuguseid võimalusi pakuvad ka Oktoobri ja Kodusõja perioodi kajastavad mälestuste kogumikud «Nõukogude võimu eest» (Tallinn, 1957) ja «Koidikul» (Tallinn, 1967).

Kodanliku Eesti ajajärgul (IV peatükk) kulgeb poliitiline elu ja klassivõitlus oma tõusude ja mõõnadega, mille aluseks suurel määral on vastavad majanduselu nähtused. Kodanliku riigi algetapil (1920—1924) teeb eesti kodanlus nn. tööstusliku orientatsiooni poliitika raames katse säilitada ja taastada endist suurtööstust, mis aga ei õnnestu. Seda perioodi iseloomustab ulatuslik tööraha rahulolematuse ja üldine klassivõitluse tõus. Järgmisel etapil (1925—1928) stabiliseerub kodanluse võim. See saavutatakse ühelt poolt terroripoliitika tulemusena pärast 1. detsembri relvastatud ülestõusu, teiselt poolt aga ka majanduselu teatud elavnemise tulemusena. Nimelt kasvab kergetööstuse, eriti toiduainetetööstuse toodang, mõnevõrra suureneb tööliste arv. Ent samal ajal laostub endine suurtööstus (metallitööstus). Töölisklass

killustub keskmiste ja väiketööstusettevõtete vahel, mis vähendab tööliste klassiteadlikkust ja võitlusvõimet. Töölisliikumine lõheneb ja ajutiselt pääseb sotside partei mõjule paljudes töölisorganisatsioonides. Töölisklassi ja talurahva klassiliitu nõrgestab ka kodanlik maareform, mis 1920-ndate aastate lõpuks teostatakse. Kasvab karjamajanduse toodang ja eksport. Neid asjaolusid tuleb arvestada ja alla kriipsutada, et mõista uusi nähtusi selle aja poliitilises elus ning järgneva majanduskriisi resultaatte.

Majanduskriisi perioodil (1929—1933) haihtub vahepeal kujunenud illusioon kodanliku Eesti majanduse ja poliitilise elu stabiilsusest. Majanduskriisi pigistas kodanlust ja väikekodanlust, rääkimata kõigist tööraha kihtidest, nii valusalt, et saabub kodanluse poliitilise võimu kriis. Kodanlus hülgab senise valitsemisüsteemi — parlamentarismi. Selle vastu astuvad nii vanad, kodanlikud parteid (põllumeestekogud ja rahvaerakond), kui ka uus, avalikult fašistlik partei — vapside partei. See võitlus lõpeb uue, autoritaarse, fašistlikku tüüpi võimu kehtestamisega 12. märtsil 1934. a. Kodanlusel õnnestus riigielu fašiseerimist saavutada eelkõige selletõttu, et 1) EKP oli oluliselt nõrgestatud ega suutnud luua tugevat fašismivastast rahvarinnet, 2) töölisliikumine oli lõhestatud: osa töölisorganisatsioonide oli kommunistide, teine, suurem osa sotside mõju all.

Fašistliku valitsemiskorra kehtestamine ja poliitiliste parteide laialiajamine lõi uue poliitilise situatsiooni Eestis. Õpetaja peab seda üsna hästi teadma ja suutma edasi anda. Rõhutada tuleb seda, et võim läks nüüd fašistliku suurkodanluse kitsa kildkonna kätte, kes ei tahtnud poliitilise võimu juurde lasta enam väikekodan-

lust ega keskkodanlustki, ammu mitte töörahvast. Ent see viiski valitseva suurkodanluse järkjärgulisele isoleerumisele rahvahulkadest. Tekkis omapärane olukord, kus Eestis eksisteeris vaid kaks poliitilist parteid: valitsev fašistlik Isamaaliit ja põrandalune Eestimaa Kommunistlik Partei. Vastavalt sellele hakkasid ka erinevad klassijõud nende ümber üha reljeefsemalt konsolideeruma. On oluline rõhutada, et sotside parteidest eraldunud pahempoolsed sotsiaaldemokraadid (Marksistlik Tööraha Ühendus) loovad liidu EKP-ga (1935. a.), millele toetudes varsti taastatakse revolutsioonilise töölisliikumise ühtsus ning selle järel luuakse fašismivastane rahvusrinne, mis saavutab otsustava võidu 1940. a. suvel.

1940. a. sotsialistliku revolutsiooni (V peatükk) käsitlemisel tulekski rõhutada EKP oskuslikku tegevust kodanluse isoleerimisel rahvahulkadest ning revolutsiooni rahulikkude iseloomu, mida soodustas suurel määral imperialistliku interventsiooniohu puudumine. Siingi on väga soovitatav dokumentide kogumiku «1940. aasta revolutsioon Eestis» (Tallinn, 1960) ja mälestuste kogumiku «Saabus päev» (Tallinn, 1960) kasutamine. Isamaasõja kohta pakuvad samasuguseid võimalusi P. Larini raamat «Eesti rahvas Suures Isamaasõjas», R. Lumi «Rahvatasujad», mälestuste kogumikud «Suure võitluse algus» (Tallinn, 1965), «Võitluse radadel» (Tallinn, 1960) ja mitmed teised.

Sotsialismi ülesehitamise perioodi küsimused Eesti NSV-s on väga tiheidalt seotud meie tänapäevaga, nendel on oma spetsiifika ja mõnevõrra erinev probleemidering, mistõttu tuleks põhjalikumalt käsitleda nende õpetamist koolis iseseisvas artiklis.

SISUKORD

...Teie plaanid suveks?	321		
Uurimusi ja üldistusi			
P. Kees. Ainetestide osa õiplaste teadmiste kontrollimisel	325	V. Marmel. 5. klassi ajaloo raudvarast	373
L. Eisen. Algklasside õpilaste teadmiste ja oskuste hindamisest eesti keeles	331	T. Tamm. Keskaja ajaloo raudvarast	379
V. Maanso. Vaagimist vajavad nõuded lugemisoskusele keskastmes	327	V. Eksta. Ekskursioon V. Kingissepa nimelisse Tallinna Tselluloosi- ja Paberikombinaati	381
S. Alumäe. Mitte ainult teadmised ja oskused, vaid ka töövõtted	344	H. Palamets. Kino mõju noortele kaasaegses kapitalistlikus ühiskonnas	386
L. Hone. Mõningaid intonatsiooniprobleeme inglise keele õpetamisel	349	E. Koemets. Eesti NSV teeneline teadlane professor Konstantin Ramul 90-aastane	390
N. Remmel. «Borodino»	357		
Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneeritöö			
H. Roots. Ustavad Lenini õpetusele	364		
Koolieelne kasvatus			
M. Kogel. Tundide ja mitmesuguste tegevuste ettevalmistamine lasteaias	369		
		Mitmesugust	
		Raamatute keskel	
		M. Kärner. Õpetajate arvamusi 1. klassi matemaatika programmi ja õpiku kohta	392
		K. Siilivask. Mõningaid XX sajandi Eesti NSV ajaloo õpetamise küsimusi	396

Toimetuse kolleegium: **K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.**

Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 16. IV 1969. Trükkimisele antud 8. V 1969. Trükiarv 4630. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,95. MB-04443. Tellimise nr. 1736. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn.

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

«Советская школа». Орган. Мин. просв. ЭССР.
Изд. «Периодика», Таллин.

На эстонском языке

WORLDWIDE PLAZA

30 kop.

Индекс
78189

Raamatupalat

69-407