

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

6

1954



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII AASTAKAIK

NR. 6

JUUNI

1954

Rohkem tähelepanu maakoolide vajadustele.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee septembripleenumi otsuses „NSV Liidu põllumajanduse arendamise abinõudest“ ja veebruari-märtsipleenumi otsuses „Meie maal teravilja tootmise edasisest suurendamisest ning uudis- ja jäätmaade kasutuselevõtmisest“ antakse sotsialistliku põllumajanduse edasiarendamise suurejooneline programm, mille elluviimine kindlustab nõukogude rahvale põllumajandussaaduste külluse juba lähemal aastail.

Selle ulatusliku plaani teostamine nõuab keeruliste põllumajanduslike masinate, elektri ja keemia veelgi laialdasemat rakendamist.

Põllumajanduse mahajäänumate harude kiire tõus ja mehhaniseerimise edasine edu olenevad aga eelkõige kaadrist, s. t. inimestest, kes on kõrgete saakide tegelikud kasvatajad, karjamajanduse produktiivsuse tõstjad ja kaasaja keerulise põllumajandusliku tehnika rakendajad. Edu selle suure plaani elluviimisel sõltub inimestest, kes armastavad oma sotsialistlikku põllumajandust ja füüsilist tööd ning kellel on küllaldaselt teadmisi teaduse alustest ja oskusi nende teadmiste ellurakendamiseks.

Seega nõuab kaasaja kiirelt arenev sotsialistlik põllumajandus kõrge haridusliku tasemega kaadrit ning see kohustab hariduse ja kultuuri alal töötajaid pöörama maaelanikkonnale senisest tunduvalt suuremat tähelepanu.

Põllumajandusliku kaadri põhiliseks kasvubaasiks on maanoored, s. t. kolhoosnike ning sovhooside ja masina-traktorijaamade töötajate lapsed. Neid kasvatavad ja varustavad vajalike teadmiste ning oskustega maal asuvad üldhariduslikud koolid. Seega on maakoolidel täita austav ning vastutav osa meie sotsialistliku põllumajanduse edasises arengus.

Kommunistlik partei ja Nõukogude valitsus on loonud maakoolidele kõik võimalused põhjalike teadmiste ja mitmekülgsede oskustega noor-

soo kasvatamiseks, kellest võrsub tubli kaader meie sotsialistlikule põllumajandusele. Haridusorganitel ja kõigil haridusala töötajail tuleb kõrvaldada takistused, mis pidurdavad partei XIX kongressi direktiivide ning partei Keskkomitee septembri- ja veebruari-märtsipleenumi otsuste edukat ellurakendamist.

Maaelanikkonna kultuurilise taseme tõstmisel on tähtis, et üldhariduslike koolide võrk oleks otstarbekohaselt organiseeritud. Vabariigi haridusorganid on siin juba mõndagi ära teinud. Ühendamise teel on likvideeritud suur osa seitsmeklassilisi kääbuskoole. Iga aastaga suureneb maakeskkoolide arv. Käesoleval aastal avatakse uued keskkoolid Pukas (Valga rajoon), Puurmanis (Põltsamaa rajoon), Keilas jm., kokku 9 uut maakeskkooli. Maakeskkoolide võrgu järjekindla laiendamise tulemuseks on nende koolide õpilaste arvu pidev kasv. Viimase kolme aasta jooksul on maakeskkoolides 8.—11. klassi õpilaste arv kasvanud enam kui kahekordseks.

Kodanlikus Eestis puudusid maal keskkoolid peaaegu täielikult, ka suuremaid 6-klassilisi algkoole oli väga vähe, sellepärast esineb uute maakeskkoolide avamisel ja väikeste 7-klassiliste koolide reorganiseerimisel suuri raskusi, sest puuduvad nõuetekohased koolimajad.

Kolme viimase aasta jooksul on vabariigis ehitatud ja kasutamisele võetud 17 uut nägusat koolimaja ligi 7000 õpilasele. Neist ehitati maale 12 koolimaja. Praegu käivad ehitustööd enam kui 20 uue koolihoone juures ja neist antakse käesoleval aastal kasutamisele 6 uut koolimaja maal: Paunkülas (Kose rajoonis), Mikitamäel (Räpina rajoonis), Loksal jm. Käesoleval aastal alustatakse vabariigis 17 uue koolihoone ehitamist, sealhulgas niisugustesse maakeskustesse, nagu Kloogale (Keila rajoon), Talisse (Kilingi-Nõmme rajoon), Savernasse (Otepää rajoon) jm.

Käesoleval aastal ehitamisele tulevad uued koolimajad ehitatakse uute, täiendatud tüüpprojektide järgi, milles on ette nähtud valgusküllased klassiruumid, võimla, õppekabinetid ja laboratooriumid ning kõik teised edukaks õppe-kasvatustööks vajalikud abiruumid.

Seega on vabariigi haridusorganeil mõningaid edusamme nende suurte võimaluste kasutamisel, mis partei ja valitsus on andnud nõukogude noorsoo kasvatamiseks ja õpetamiseks. Kuid samal ajal esineb uute koolimajade ehitamisel väga suuri väärnähtusi.

Paljud vabariigi ehitusorganisatsioonid täidavad endile võetud kohustusi lubamatult halvasti ja takistavad uute koolimajade ehitamise venitamisega partei ja valitsuse otsuste elluviimist, mis on suunatud maaelanikkonna kultuurilise taseme tõstmisele.

Võtame näiteks Eesti NSV Ehitusministeeriumi Orissaare Ehitusvalitsuse. See ehitusorganisatsioon alustas Orissaare Keskkooli hoone ehitamist juba 1951. a. ja pidi selle lepingu kohaselt ekspluatatsiooni andma 1953. a. augustikuus, kuid veel tänaseni on see koolimaja katuse alla viimata. Esineb juhtumeid, kus ehitajad jätavad ehitatavate koolimajade juures mõningad väiksemad tööd pikemaks ajaks lõpetamata ja takistavad sellega koolimaja täielikku kasutuselevõtmist. Taolisi puudusi esineb eriti nende objektide juures, mida ehitavad Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuva Kolhooside Ehituse Peavalitsuse ehitusorganisatsioonid. On teada üksikuid juhtumeid, kus ehitusorganisatsioonid rikuvad ehitustehnilisi nõudeid, nagu see esines Loksa Keskkooli hoone ehitamisel.

Mõningate ehitusorganisatsioonide vastutustundetu suhtumine endale võetud kohustustesse ja töötellijate — kohalike haridusosakondade vähenõudlikkus on viinud selleni, et vabariigi haridusministeerium ei täida juba aastaid kapitaalehituste plaani ja kasutas läinud aastal kapitaalehitusteks määratud summadest vaid 86%. Sel alal pole olukord paranenud ka käesoleval aastal, sest kapitaalmahutuste esimese kvartali krediitidest on kasutatud ainult 46,3%.

Kõikidel haridusosakondadel ja eeskätt Eesti NSV Haridusministeeriumi Kapitaalehituste Valitsusel tuleb teha sellest vastavad järeldused ja suurendada nõudlikkust ehitusorganisatsioonide suhtes. Rajoonide täitevkomiteede kohuseks on abistada ehitusorganisatsioone tööjõu leidmisel ja teostada oma spetsialistide kaudu tehnilist järelevalvet ehituste kvaliteedi üle. Rajoonis ehitatavast uuest koolimajast peab olema huvitatud mitte ainult rajooni haridusosakond, vaid ka rajooni parteiorganisatsioon ja rajooni nõukogude asutused, sest läheb ju ehitatav koolimaja antud rajooni noorsoo kasutusse.

Ei ole loomulik, et samal ajal, kui teistes liiduvabariikides, eeskätt Vene NFSV-s, ehitatakse maakoolimaja kiirmeetodil mõnekümne päevaga valmis, kestab meie vabariigis maakoolimaja ehitamine kaks-kolm aastat ja isegi rohkem. Meie sotsialistliku majanduse ja kultuuri areng ei luba seda.

Maakoolide õppe-kasvatustöös etendavad olulist osa internaadid. Neil olgu ajakohased ruumid ja kasvatustöö internaadis seisku kõrgel tasemel. Viimaseil aastail on vabariigis ehitatud nägusad ja avarad, kõige vajaliku sisustusega internaadid Vastseliina, Tapa, Otepää, Haimre ja rea teiste maakoolide juurde. Kuid ajakohaste internaatide küsimus on paljude maakeskkoolide ja suuremate seitsmeklassiliste koolide juures veel teravaks küsimuseks, mis nõuab kiiret lahendamist. Võtame näiteks Pärnu-Jaagupi Keskkooli, kus õppetöö toimub kahes vahetuses. Siin tuleb õpilastel internaadi puudumise tõttu käia koolis kuni 10 kilomeetri kauguselt. Pole mõeldav edukas õppe-kasvatustöö, kui õpilased peavad päevase pinga õppetöö kõrval käima veel 10—20 km kooliteed.

Rajoonide täitevkomiteedel tuleb leida koolidele internaatideks vajalikud ruumid, olgu need esialgu, kuni uute ajakohaste internaadiruumide ehitamiseni, kas või ajutised. Kogemused näitavad, et see on võimalik. Nii näiteks on Vastseliina ja Räpina rajoonis koolid vastavate internaadiruumidega varustatud.

Et võimaldada noorsool õppida puhastes ning nägusates ruumides, selleks assigneerib Nõukogude valitsus igal aastal suuri summasid koolimajade ja internaadihoonete remondiks. Nii sai meie vabariik käesoleval aastal koolimajade ja internaatide kapitaalremondiks ligi 12 miljonit rubla, millele lisanduvad summad, mis lähevad sanitaarremondi teostamiseks. See rahuldab meie vabariigi koolide vajadused täielikult siis, kui remonttööd teostatakse kvaliteetselt ja kui koolide kollektiivid suhtuvad ühiskondlikku omandisse tõesti nõukogulikult. Kuid kahjuks näeme, et sel alal esineb vabariigi koolides tõsisid puudusi.

Maakoolimajade remonti teostavad peamiselt rajoonide ehitusremondikontorid. Remonttööde juures esinevad sagedasti aga samad puudused, mis uute koolimajade ehitamiselgi, s. t. remonttööde pikale-

venimine ja mõnikord nende madal kvaliteet. Nii näiteks venitas Võru Ehitus-Remondikontor läinud aastal Põlva rajooni koolide remonttöödega lubamatult kaua ja jättis mõnel pool osa töid koguni tegemata. Nii jätsid remontijad Karaski koolile vihmaveetorud panemata, kusjuures samale koolile tehtud uus trepp aga lagunes juba mõne kuu pärast. Samavõrd lubamatult talitasid ka mitmete teiste rajoonide ehitus-remondikontorid.

See näitab, et remonttööde vastutustundetute teostajate kõrval esinevad nõrk kontroll ja vähene nõudlikkus ka töötellijate poolt. On vaja, et koolimajade remonttööde käigu üle teostaksid igapäevast kontrolli nii koolide direktorid kui ka rajooni haridusosakond. Samuti peavad sellest huvituma rajooni tööraha saadikute nõukogu alaline hariduskomisjon ja rajooni haridusosakonna juures asuv haridusnõukogu. Hästi organiseeritud ühiskondlik kontroll võimaldab remonttööde juures ilmnenud vigu õigeaegselt avastada ja kõrvaldada.

Vabariigis on suur hulk koole, nagu näiteks Vaivere Seitsmeklassiline Kool Kingissepa rajoonis jpt., kus kord remonditud kooliruumid ja mööbel püsivad puhtaina ja korras pikki aastaid, sest õpilased hoiavad kooli vara. Kuid kahjuks leidub vabariigis ka selliseid koole, ja mitte just väga vähe, kus ühel aastal korralikult remonditud kooliruumid vajavad uut remonti juba järgmisel aastal. Niisuguste koolide pedagoogilistel kollektiividel tuleb tõsiselt mõelda kasvatustöö parandamisele oma koolis.

Nõukogude kooli õppe-kasvatustöö oluliseks nõudeks on selle elulähedus. Viimane asjaolu nõuab koolilt hästi sisustatud õppekabinette, laboratooriume ja hästi korrastatud õppe-katseaeda. Õppe-katseaedade küsimus on vabariigi maakoolides põhiliselt lahendatud. Vastav maa-ala on kõikidel koolidel olemas ja hästi korrastatud õppe-katseaedade arv kasvab jõudsasti.

Halvem on maakoolides olukord õppekabinettidega. Viimastel aastatel on õppekabinettide sisustuse osas olukord mõnevõrra paranenud. Koolid on soetanud vastavaid õppevahendeid nii ostmise kui isevalmistamise teel. Läinud sügisel said mitmed uued keskkoolid, nagu Pärnu-Jaagupi, Nõo, Võnnu jt., ning suuremad seitsmeklassilised koolid, nagu Nuia, Keila, Puurmani jt., haridusministeeriumilt lisatoetust, igauks 25 tuhat rubla.

Tõsiseid raskusi on maakoolidel aga õppekabinettideks vajalike ruumidega. Ainult vähestel maakoolidel, nagu Türi Keskkoolil, Vändra Keskkoolil jt. on vajalikud ruumid õppekabinettideks, suuremal osal maakoolidest aga pole neid ruume, mistõttu füüsika, keemia ja bioloogia tunnid toimuvad tavalises klassis. See asjaolu raskendab vajalike laboratoorsete tööde ja katsete teostamist.

Koolidel ja haridusosakondadel tuleb õppekabinettidele ruumide leidmisel tegutseda aktiivsemalt. Sagedasti on koolimajas või selle läheduses vähese tähtsusega kõrvalruume või hooneid, mida saab väiksema ümberehitamise korral kasutada õppekabinettidena. Tänavu saab näiteks Kilingi-Nõmme Keskkool endale kooliõuel asuvast kõrvalhoonest vastava kapitaalremondi teostamise tulemusena sobivad ruumid füüsika kabinetile ja raamatukogule.

Kohapealseid võimalusi õppekabinettide soetamiseks ei tohi kusagil kasutamata jätta.

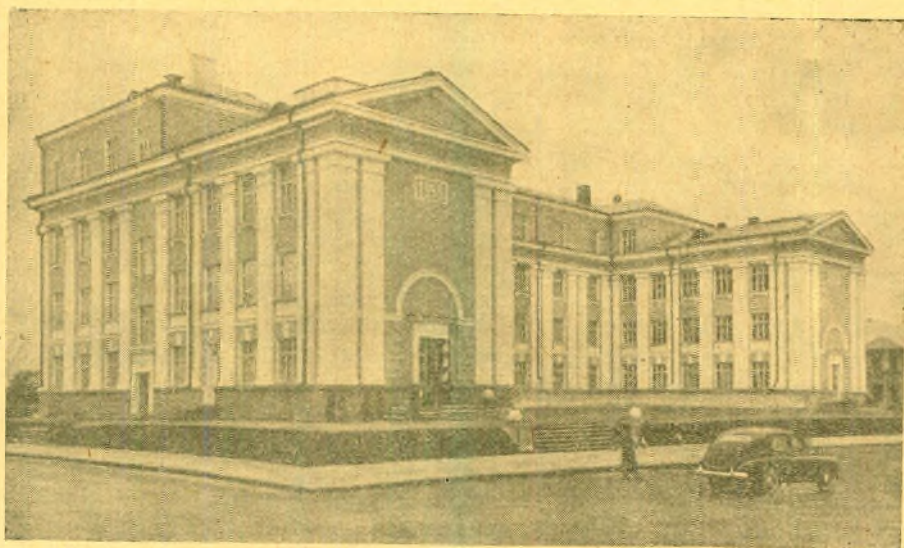
Paljudes meie maakoolides on väga valus õpetajate korterite küsi-

mus, sest õpilaste ja klasside arvu suurenemisega suurenes koolides ka õpetajate arv.

Maakoolide õppejõude peab varustama elamispiinnaga see küla- või asulanõukogu, kelle territooriumil kool asub. Kahjuks ei taha või ei suuda mitmed küla- ja asulanõukogud õpetajate korterite küsimust rahuldavalt lahendada, kuid rajoonide täitevkomiteed ei abista neid seejuures vajalikul määral ja nii ongi esinenud juhtumeid, kus maakoolidesse suunatud noored spetsialistid on sunnitud vajaliku elamispiinna puudumisel tagasi pöörduma, nagu see toimus läinud aastal Võru ja Antsla rajoonis. Seega näeme, et kuigi paljud meie maakoolid tunnevad tõsist vajadust kõrge kvalifikatsiooniga õppejõudude järele, ei saa viimased ettenähtud koolides tööle asuda, sest kohapeal ei leidu korterit. Mitmeil juhtumeil tuleb noortel spetsialistidel elada ebakohastes korterites. Need asjaolud kõnelevad partei ja valitsuse vastavate otsuste jämedast rikkumisest kohalike nõukogude poolt.

Õppejõudude varustamiseks ajakohaste korteritega ehitatakse 1955. aastast alates uute koolimajade juurde ka õpetajate elamu, kuid see lahendab korteriküsimuse ainult uute koolimajade suhtes; seniste juures tuleb see lahendada teisiti. Suuremate koolide juurde, kus pole lähemal aastail ette näha koolimaja ehitamist, tuleks õpetajate korteriteks ehitada vastav maja, seniks aga leida õpetajaile korter kooli lähemast ümbrusest. Peale selle tuleb kõigiti soodustada õpetajate individuaalelamute ehitamist. Käesoleval aastal saavad vabariigi õpetajad haridusministeeriumi kaudu individuaalelamute ehitamiseks riiklikku laenu 300 000 rubla ulatuses. On vaja, et kohalikud organisatsioonid ja asutused abistaksid õpetajaid ehitusmaterjalide saamisel ja kohaletoometamisel. Järgmisel aastal tuleks aga Eesti NSV Haridusministeeriumil tunduvalt suurendada õpetajaile individuaalelamute ehitamiseks antava riikliku krediidi summat.

Eespool puudutatud küsimused on maakoolide õppe-kasvatustöös suure tähtsusega. Nende küsimuste lahendamiseks ei tohi haridusorganid sugugi viivitada.



Uus keskkooli hoone Ahtmes (sai valmis 1953. a.).



Vastseliina Keskkooli uus ajakohane internaat (sai valmis 1953. a.).

Lapse mõtlemise ja keele arenemine eelkooli- ja koolieas.

N. ANTONOV,

filosoofiateaduste kandidaat.

I

Mõtlemine kui välismaailma vahendatud ja üldistatud tunnetuslik peegeldamine inimese ajus mõistete, otsustuste, järelduste, mõtlemisoperatsioonide ja -protsesside kujul pole lapsele omane sündimisel. Mõtlemine areneb aistingust ja tajudest tihedas seoses keele arenemisega õppe- ja kasvatustöö mõjul; mõtlemise arenemise aluseks on peaaegu koore omadus peegeldada objektiivset maailma, mis eksisteerib sõltumatult meie teadvusest ja avaldab mõju meie meeleeleandele.

Marksistlik filosoofiline materialism õpetab, „... et mõtlemine on oma arenemises kõrgele täiuslikkuse astmele jõudnud mateeria produkt, ja nimelt peaaegu produkt, peaaegu aga on mõtlemise elund; et sellepärast ei tohi mõtlemist mateeriast lahutada, kui ei taheta teha jämedat viga“¹.

Arvukad vaatlused vastsündinu psüühika arenemise kohta esimestel nädalatel ja selle küsimuse spetsiaalsed uurimused näitavad, et vastsündinu evib selgesti avalduval määral võimet aistida. Vastsündinud lapse aistingud on seoses tema liigutustega. Kui tema jalakest või käekest tugevasti puudutada, tõmbab ta need eemale; teravas valguses sureb vastsündinu silmad; kui tema huuled puutuvad kokku ema rinna või mõne muu esemega, siis hakkab ta tegema imemisliigutusi.

Need, nagu ka teised vastusreaktsioonid väliskeskkonna ärritustele toimuvad tingimatute, kaasasündinud reflekside alusel. Mingit teadvuse ja mõtlemise avaldumist sel puhul ei täheldata. Vastsündinud lapse liigutused vastusena väliste ärritustele omavad reflektorset, ent mitte teadlikku iseloomu.

Uurimused näitavad, et vastsündinud lapse peaaegu koor on arenemata mitte ainult funktsionaalses, vaid ka morfoloogilises suhtes. Peaaegu suurte poolkerade vaokesed ja kurrud nagu ka suurte poolkerade närvirakud ei ole arenenud; seoseid ajukoore mitmesuguste kihtide vahel pole kujunenud; närvikiududel, mis seovad ajukoore tunde- ja liigutuspiirkondi, ei ole mielinset kilet. Ajukoore arenematuse tõttu „toimub vastsündinu eas, s. t. esimese nelja nädala jooksul, ajukoore seoste kujunemine väga piiratud ulatuses“².

¹ J. Stalin, Leninismi küsimusi, Tallinn, 1952, lk. 509.

² «Объединенная сессия, посвященная 10-летию со дня смерти И. П. Павлова», 1948, стр. 142.

Ajukoore sünteesiv ja analüüsiv talitus pole samuti arenenud. Elukogemusi ja teadmisi vastsündinul ei ole. Seepärast pole tal teadvust ja mõtlemist, nagu tal pole ka keelt, mis on mõtlemise vormiks.

Lähtemomendiks lapse mõtlemise ja teadvuse arenemisel on aistingud. Aisting on lihtsaim psüühiline protsess, mis seisneb esemete ja nähtuste üksikute omaduste peegeldamises, kusjuures need nähtused ja esemed avaldavad antud momendil mõju lapse meeleelundeile. Aisting tekib ja areneb elusa aine ärritatavuse tõttu.

Esmasel, elementaarsel kujul on aisting organismi bioloogilise arenemise tulemuseks ja on seoses ärritatavusega. Erinevalt aistingust on mõtlemine lapse sotsiaalse arenemise tulemuseks.

Mida keerulisemaks muutuvad lapse ja keskkonna vastastikused seosed, seda jõulisemalt arenevad tema meeleelundid ja keskkonna meeleline tajumine.

Vastsündinu kõige lihtsamad, kõige elementaarsemad aistingud annavad talle keskkonnast kõige lihtsamaid, kõige elementaarsemaid teadmisi. Lapse aistingute arenemine toob kaasa nende diferentseerumise ja taju kujunemise.

Aisting ja taju ei kao kohe jäljetult, kui väliskeskkond lakkab lapse meeleelundeile mõjumast. Närvisüsteemi ja ajukoore plastilisuse tõttu jäävad neile jäljed nägemis-, kuulmis-, haistmis-, kompimis- ja maitsmisaistinguid, mis tulevad retseptoreist närvikiude mööda peaaegu suurte poolkerade koosseis. Sedamööda, kuidas need ärritused korduvad, toimub nende jälgede tugevnemine ja kinnistumine. Laps omandab kogemusi. Lapsel hakkab tekkima ja arenema mälu.

Aistingute ja tajude kordumine, nagu sellele osutas juba I. M. Setšenov ja nagu seda on tõestanud hilisemad uurimused, toob kaasa kujutluste tekkimise. Erinevalt aistinguid ja tajudest on kujutlus eseme piltlik kuju, kusjuures seda eset ei tajuta antud momendil, vaid teda on tajutatud varem.

Kujutlused ei peegelda objektiivse maailma esemeid ja nähtusi otsest, nagu see esineb aistingute ja tajude puhul, vaid vahendatult, aistingute ja tajude abil, aistingutele ja tajudele toetudes. Kujutlus vabaneb otsesest meelelisest tajust, kuid kujutluses säilib eseme piltlik kuju niihästi tema olulistest ja üldistes joontes kui ka individuaalsete, ebaoluliste joonte poolest.

Nagu aisting ja taju, on ka kujutlus objektiivse maailma subjektiivne pilt. Kuid kujutluse puhul omandab tunnetusliku peegeldamise arenemisprotsess kvalitatiivselt uue omaduse: kujutlus peegeldab piltlikult seda, mis antud momendil ei avalda mõju meeleelundeile, kuid tegi seda varem. Üldistus kui mõtlemise põhiline omadus hakkab juba sel puhul elementaarsel kujul avalduma. Sel astmel on kujutlus paljude konkreetsete üksikute esemete tajude esimeseks ja ebatäielikuks üldistamisvormiks.

Aistingu ja taju baasil areneb lapsel võime säilitada mälu kujutlus esemest pildi kujul, mis peegeldab reaalselt eset.

Kujutlus kui pilt esemest, mida otseselt ei tajuta, kuid mida on tajutatud varem, on seoses mälu tekkimise ja arenemisega. Mälu, hoides alles korduvad aistingud ja tajud üksikuist asjadest, nähtustest ning inimestest, hakkab andma koos otsese tajumise ja aistimisega materjali mõtlemisele. Mälu lülitub lapse tajusse äratundmise näol, rikastades taju. Mälu füsioloogiliseks aluseks on peaaegu koore omadus

hoida alles kogetud väliste mõjude ja elamuste jäljed. Kui seda oma-
dust poleks olnud, siis oleks tulnud iga aistingut, mis poleks jätnud
endast jälge, aistida ka miljonkordsel kordumisel täpselt niisama nagu
esimene kord. Sellele mõttele osutas juba Setšenov ja seda arendas
edasi I. P. Pavlov. Sel puhul oleks olnud mõtlemise arenemine võimatu.

Tajude kordumise ja mälu tegevuse tõttu kujuneb elementaarne
kogemus, mille alusel laps juba teise kuu lõpul ja kolmandal kuul hakkab
ära tundma ema, seejärel ka teisi temale lähedasi isikuid ja temale
tuttavaid esemeid, ja hakkab naeratama, kui kõnega tema poole pöör-
detakse. Laps tunneb ära pudeli, millest talle süüa antakse, ja ema
rinna ning tungleb nende poole, kui ta neid näeb. Sarnasuse ja erine-
vuse kindlakstegemisega seostuv äratundmine on tärkava mõtlemise
esimesi avaldusi. Sarnasuste ja erinevuste kindlakstegemine, kui laps
tajub isikuid ja esemeid (5 ja 6 kuu vanuselt hakkab ta eraldama oma
inimesi võõraist), on intellektuaalse operatsiooni — mõtlemise aval-
duseks.

„Võrdlemine on igasuguse arusaamise ja igasuguse mõtlemise alus.
Kõike, mis maailmas on, ei tunne me ära muul viisil kui võrdlemise
teel.“³

Samal seisukohal äratundmise osa kohta mõtlemise arenemisel on
ka I. M. Setšenov:

„Äratundmise puhul on meil siiski olemas: 1) kahe meelelise taju-
mise akti esinemine; 2) nende kõrvutamise teineteisega ja 3) kõrvuta-
mine teatud suunas, nimelt sarnasuse põhjal. Need on kolm elementi,
mis iseloomustavad mõtet. Tähendab, esemete äratundmine, mis on
lihtsaim kõigist psüühilistest aktidest, kannab endal kõiki mõtlemise
olulisi iseloomu“ (iseloomulikke jooni — N. A.).

Seega tärkab ja areneb mõtlemine tegelikkuse meelelise tajumise
protsessis sedamööda, kuidas arenevad aistingud ja tajud, sedamööda,
kuidas kogunevad lapse kogemused suhtlemisel täiskasvanutega, mis
etendab otsustavat ja juhtivat osa tema mõtlemise arenemisel. Sel
astmel ei ole lapse mõtlemine omandanud veel sõnalis-kõnelist kuju.
Tema mõtlemisel on esemete meelelise tajumise ja kujutluste näol toi-
muva konkreetse piltliku mõtlemise kuju; lapse mõtlemine on liitunud
tema meelelise tajumise, tema liigutuste ja tegevusega.

See tärkab elementaarne teadvus — mõtlemine erineb kvalitatiivselt
täiskasvanud inimese mõtlemisest. Täiskasvanul, kes valdab keelt,
peegeldab mõtlemine ümbritsevat maailma mõistete, otsustuste ja
järelduste kujul keele baasil. Väikelapse- ja nooremas eelkoolieas, mil-
lal laps veel kõnelda ei oska, kulgeb tema tärkav elementaarne mõtle-
mine otsese meelelise taju baasil.

Välismaailm, eksisteerides objektiivselt ja lapsest sõltumatult, aval-
dab mõju tema meelele — silmadele, kõrvadele, ninale, nahale
ja keelele. Selle tulemuseks on valgus-, heli-, haistmis-, konpimis- ja
maitsmisaistingud. Erutus, mis tekib vastavas meelelündis last ümbri-
tseva keskkonna esemete ja nähtuste mõjul, antakse närviteid mööda
edasi peaaegu koosse. Peaaegu toimub nende ärrituste analüüs ja sün-
tees, kujunevad ajutised närviseosed. Aistinguid ja tajusid, mis teki-
vad ümbritseva maailma esemete ja nähtuste otsese mõju tulemusena,
ent samuti kujutlusi neist esemeist ning nähtustest nimetas I. P. Pav-

³ К. Д. Ушинский, Избран. соч., т. II, Учпедгиз, 1939, стр. 436.

lov tegelikkuse esimeseks signaalsüsteemiks, mis inimesel on loomadega ühine.

Esimesest signaalsüsteemist lähtuvate ärrituste analüüsi ja sünteesi peaaaju koos nimetas I. P. Pavlov elementaarseks konkreetseks mõtlemiseks.

Tärgav elementaarne konkreetne mõtlemine areneb algul esimese signaalsüsteemi — aistingute, tajude ja kujutluste baasil, mis tekivad selle tulemusena, et ümbritseva maailma esemed ja nähtused avaldavad mõju lapse meeleeeluandele.

Elementaarse konkreetse mõtlemise füsioloogiliseks aluseks on ajutiste närviseoste kujunemine suurte poolkerade koos mitmesuguste ärritajate vahel, mis tulevad peaaaju koosseisus välismaailma esemest ja nähtustest.

Enne keele, kõne omandamist saab laps välismaailmast andmeid ja peegeldab välismaailma ainult esimese signaalsüsteemi, s. t. meeleeeluandele mõjuvate esemete ja nähtuste otsese tajumise abil. Lapse tegevusel on tingitud reflekside iseloom. Nii näiteks hakkas 10-kuune tütarlaps, olles põletanud ennast teemasina puudutamisel, oma kätt igasuguseist läikivaist esemest eemale hoidma. Taolist nähtust panime tähele lapse puhul, kes oli oma sõrme lampi puudutades ära põletanud.

Sel astmel ei esine mõtlemine veel abstraktse sisemise mõtlemisprotsessina, mis pole otseselt seotud konkreetse situatsiooniga ja tegevuse tajumisega. Laps mõtleb üksnes nendest esemetest ja nähtustest saadud tajupiltide varal, mida ta tegutsemisel otseselt tajub.

II

Esimese aasta lõpul ja teise aasta algul hakkab lapsel täiskasvanute kasvatusliku mõju tõttu esimese signaalsüsteemi mõju alusel arenema teine signaalsüsteem — sõna, kõne. Elementaarne konkreetne mõtlemine seostub kõnelema õppimisega lapse poolt. Lapse esimesed sõnad on lahutamatu seotud tema nägemistajuga ja oleksid nagu selle pealisehituseks. 10-kuune laps, sirutades käe soovitud eseme järele, ütleb ühtlasi sõna „anna“. Selles vanuses hakkab laps ütlema ka „ei“, kui talle ei anta seda, mida ta soovib. Täiskasvanute ettenäitamise järgi hakkab laps käsi plaksutama ja jalaga koputama, kuid pärastpoole teeb ta seda ilma ettenäitamata ka sõnalist käsklust mööda. Eseme nimetusest arusaamine tugineb samuti eseme nägemistajule. Sõna kujuneb nagu pealisehituseks tajule, vormistades viimast. Täiskasvanu kõnest arusaamine lülitub tajusse, muutes selle mõtestatuks ja diferentseerituks. Keel inimeste suhtlemise põhilise iseärasusena muutub täiskasvanud inimeste kasvatusliku mõju tõttu lapse psüühika ja mõtlemise kujunemise põhiliseks allikaks.

„Keel on vahend, tööriist, mille abil inimesed üksteisega suhtlevad, mõtteid vahetavad ja vastastikuse mõistmise saavutavad. Olles otseselt seotud mõtlemisega, registreerib ja fikseerib keel sõnades ja sõnade ühendamisega lauseteks mõtlemise töö tulemusi, inimese tunnetamistöö edusamme, ja teeb seega võimalikuks mõtete vahetamise inimühiskonnas“⁴.

⁴ J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1953, lk. 42.

Need keele spetsiifilised iseärasused avaldavad määravat mõju lapse mõtlemise arenemisele. Täiskasvanute mõjul toimub lapse sõnavara esialgne kujunemine. Umbes aastavanuse lapse sõnavara küünib mõnede üksikute sõnadeni. Teise eluaasta lõpul ulatub lapse sõnavara mitmete autorite andmetel 250 kuni 300 sõnani, aga kolmanda aasta lõpuks — 850—1000 sõnani. Lapse keel areneb tema suhtlemisel täiskasvanutega.

Esimeste sõnade õppimine ja meelelise taju vormistamine keele abil, mis toimub täiskasvanute kõnest arusaamise protsessis, on lapse mõtlemise edasiarenemise ja mõistete kujunemise tähtsaimaks tingimuseks. Mõiste ja mõtlemine mõistete varal on lahutamatu seotud sõnaga, keelega. Täiskasvanute kõnest arusaamine ja laste esimesed sõnad seostuvad sel ajal eseme meelelise tajuga esimese signaalsüsteemi baasil. Sel alusel tärkavad ja arenevad mõisted ning mõtlemise sõnaline vorm. Sõna, seostudes esemega, eseme nägemistajuga — kujutlusega, kujundab esmased konkreetsete mõisted kui konkreetsete üksikese-mete peegeldused.

I. P. Pavlov osutab, et meie sõnaline mõtlemine on kõrgema närvitatitluse eriliseks vormiks, mis on ajalooliselt seoses tööga. Mõtlemine on spetsiifiline, kvalitatiivselt erinev tingitud signaal, ärritaja, mis põhjustab teatud seaduspäraseid reaktsioone. Sõnade abil toimub mõtete vahetamine, inimeste suhtlemine, „inimestevaheline signalisatsioon“, nagu ütleb I. P. Pavlov.

I. P. Pavlovi õpetus teise signaalsüsteemi kohta on keele ja mõtlemise loodusteaduslikuks aluseks. Erinevalt esimesest signaalsüsteemist võimaldab teine signaalsüsteem luua peaaegu koostöö kvalitatiivselt uusi ajutisi närviseoseid sõnade tähenduse alusel.

Loomadel kujuneb tingitud refleksi tingimatu refleksi baasil. Inimesel võivad kujuneda ajutised närviseosed peaaegu koostöö mitte üksnes tingimatute reflekside, vaid ka sõnade, kõne abil, mis ei tugine tingimatuile refleksidele. Seetõttu suudab inimese peaaegu koostöö luua sootuks kiiremini närviseoseid ja analüüsida ning sünteesida sootuks peenemalt ning sügavamalt ärritusi, mis tulevad kõneelundest peaaegu koostöö. Sel alusel areneb inimesel ühiskondlike elutingimuste mõjul teadvus ja mõtlemine kui aju kvalitatiivselt uus omadus, mis erinevalt loomade käitumisest muudab inimese käitumise teadlikuks.

Teine signaalsüsteem areneb lapsel esimese signaalsüsteemi alusel. Kui oma elu algul, enne kõnelema õppimist, saab laps teateid keskkonnast peamiselt keskkonna otsese mõju kaudu tema meeleelundele, s. t. esimese signaalsüsteemi abil, kusjuures tema mõtlemine on elementaarne, konkreetsetelt piltlik, siis sedamööda, kuidas areneb lapse keel hakkab ta ümbritsevat maailma tunnetama teise signaalsüsteemi — sõna, kõne abil. Seejuures toimub peaaegu koostöö sõnade analüüs ja süntees, sõnadest arusaamine, mis peegeldavad oma mõistelise tähendusega ümbritseva maailma esemeid ja nähtusi. Kui algul lapse mõtlemine on seotud esimese signaalsüsteemi talitlusega, siis mõtlemise edasiarenemine on võimalik vaid teise signaalsüsteemi alusel.

Lapsel on keele ja kõne kui mõtlemise vormi omandamise allikaks ning aluseks täiskasvanute kasvatuslik mõju, lapse enda tegevus mängudes ning suhtlemine täiskasvanutega, mis on seoses tema tarvete rahuldamisega. Lapse otsesed kokkupuuted ümbritseva maailma esemetega, nähtustega ja inimestega laienevad, mis on talle peamiseks alli-

kaks uute kujutluste ja mõistete omandamisel, tema keele ja mõtle-
mise rikastamisel ja arendamisel. Nooremas eelkoolieas ei teki lapsel
mõisted enne, kui ta on tundma õppinud konkreetseid, tema poolt otse-
selt tajutud esemeid ja nähtusi, mis vastavad neile mõistetele. Selles
eas lapsel on eelkõige tegemist asjadega, mistõttu igasugune mõiste
on tal seoses konkreetse asja või tegevusega. Lapse tegevuses avaldu-
vad kõige lihtsamal, elementaarsel kujul esmased mõtlemissoperat-
sioonid ja -protsessid. Just mängus, mis on selles eas lapsele juhtivaks
tegevuseks, tärkavad niisugused mõtlemissoperatsioonid, nagu seda on
võrdlus, analüüs ja süntees. Enne, kui laps õpib neid sooritama mõtle-
missoperatsioonidena, sooritab ta neid meelelise tajumise alusel.

Lapse esimesed üldistused, võrdluse, analüüsi ja sünteesi kui mõt-
lemisoperatsioonide esimesed avaldused on seoses tegevusega, eriti
aga tegevuse ülekandumisega ühelt esemelt teisele ning teadlikuksa-
aamisega nende esemete sarnasusest ja erinevusest. Laste arenemise
arvukad vaatlused kinnitavad seda veenvalt.

Sõnalise mõtlemissvormi arenemise algul on lapsel ülekaalus kujut-
lused, kuid täpseid mõisteid veel ei ole. Ka mõistel on sel ajal veel
piltlik, konkreetne iseloom ja seda võiks nimetada kujutlusmõisteks.

Nagu kujutlus ei peegelda üksnes eseme olulisi, vaid ka juhuslikke,
mitteolulisi tunnuseid, nii ka lapse esimesed sõnad ja mõisted ei pee-
gelda ainult eseme olulisi, vaid ka juhuslikke, mitteolulisi tunnuseid.

Kõne arenemise algul, esimeste sõnade puhul üldistab laps harili-
kult esemeid ühe või teise üksiku tunnuse järgi, mis talle torkab
silma esimesel pilgul. Sõna tähendusega seostudes muutub kujutlus
mõisteks. Sõna, mõiste hakkab asendama konkreetset eset ja selle
meelelist, piltlikku kuju — kujutlust. Sõna kui kujutluse ja mõiste
avaldumisvorm peegeldab objektiivse maailma eset ja nähtust oma
mõistelise tähendusega.

Mõiste ei peegelda objektiivse maailma esemeid ja nähtusi piltli-
kult, vaid neid esemeid ja nähtusi peegeldavate mõtete kujul, millel
puudub piltlik sisu ja mis omavad mõistelisel tähendust. Mõiste pole
antud lapsele valmina, vaid mõiste areneb õppe- ja kasvatustöö mõjul
ja see protsess kulgeb eseme meeleliselt tajult tema piltliku kujuni —
kujutluseni ja seal edasi eset tähistava mõisteni.

Mõiste on mõtlemiss tegevuse tulemus. Mida kõrgemale on mõtle-
mine arenenud, seda tõhusamalt toimub mõtlemiss poolt meelelise taju
ja kujutluste ümbertöötamine. Mõisted tekivad ja arenevad seda-
mööda, kuidas areneb mõtlemiss, samuti tekivad ja arenevad nad mõt-
lemise abstraheeriva tegevuse tulemusena. Uleminek „elavalt kaemu-
selt“ — otseselt meeleliselt tajult ja kujutlustelt mõistetele on üle-
minekuks kvalitatiivselt uutele vormidele objektiivse maailma peegel-
damisel, s. t. mõtlemissle. Selles protsessis on otsustava tähtsusega
keele omandamine lapse poolt.

Inimese abstraktne loogiline mõtlemiss selle sõnalis-kõnelises vor-
mis ongi too kvalitatiivne erinevus, mis lahutab inimese mõtlemiss loo-
made mõtlemissest ja mis tekkis inimese ühiskondliku tegevuse ja ühis-
kondliku töö tulemusena inimühiskonna ajaloolise arenemise protses-
sis. Kui loom saab teda ümbritsevast keskkonnast teateid üksnes sel
teel, et see keskkond avaldab otseselt mõju tema meelelundeile, ja
kui looma mõtlemiss kannab primitiivset iseloomu, siis saab inimene
teda ümbritsevast keskkonnast täiendavalt andmeid veel teise signaal-

süsteemi — sõna, kõne abil. Kasutades teist signaalsüsteemi, on inimesel võimalik mõelda mõistete, otsustuste ja järelduste abil. Nagu teine signaalsüsteem areneb esimese signaalsüsteemi alusel, nii areneb ka abstraktne mõtlemine elementaarsest konkreetsest mõtlemisest.

III

Lapse mõtlemise edasiarenemine eelkoolieas on seoses tema tegevuse laienemisega, lapse ja keskkonna vaheliste seoste keerukamaks muutumisega ja tema kõne ning keele rikastumisega keelelisel suhtlemisel inimestega. Materiaalseks, füsioloogiliseks aluseks mõtlemisele on ka siin lapse peaaegu koore morfoloogiline ja funktsionaalne edasiarenemine. 7-aastase lapse aju on juba peaaegu saavutanud täiskasvanud inimese aju normaalse kaalu.

Mõnede autorite andmeil toimub peaaegu kaalu suurenemine seoses vanusega järgmiselt:

Vanus	Aju kaal grammides
0 kuud	381
3 "	549
6 "	632
9 "	733
1,5 aastat	985
3 "	1 112
5 "	1 282
7 "	1 348
9 "	1 425
17 "	1 429
Täiskasvanu	1 429

Peaaegu niisugune kiire arenemine lapseas on materiaalseks aluseks lapse psüühika arenemisele tervikuna. „Peaaegu ja sellele alluvate meelte, üha enam selgineva teadvuse ja abstraktsiooni- ning järeldamisvõime arenemine avaldas omakorda mõju tööle ja keelele, andes kummalegi üha uusi tõukeid edasiarenemiseks.“⁵

Engelsi poolt esitatud seisukoht inimese ajaloolise arenemise kohta on maksev ka inimese individuaalse arenemise suhtes. Eelkoolieas toimub lapse keele kiire arenemine. Mõtlemine ja kõne kaotavad situatsioonilise iseloomu ja viivad lapse välja otsese taju kitsast ringist, tuues tema ette väga palju uusi, talle senini tundmata ja meeleliselt tajumata esemeid ning nähtusi. Seitsme aasta vanuselt ulatub lapse aktiivne sõnavara 2000—3000 sõnani ja selleks ajaks jõuab põhiliselt lõpule ka keele grammatiliste vormide praktiline omandamine.

Sedamööda, kuidas laps omandab keelt ja selle grammatilisi vorme, hakkab lapse mõtlemine järk-järgult vabanema otsesest seosest tegevusega ja muutub üha enam tegelikkuse üldistatud ja vahendatud tunnetusliku peegeldamise sisemiseks protsessiks konkreetsete mõistete, otsustuste ja järelduste näol. Oma mõtteis toetub laps meelelisele

⁵ Ф. Энгельс, Диалектика природы, 1948, стр. 138.

tajule, vaatab ja katsub asju, millest ta mõtleb. Ja ainult pärastpoole, sedamööda, kuidas areneb ja kindlustub mõtlemine, muutub laps eelkooliea lõpul võimeliseks mõtlema varasemate tajude põhjal mitte üksnes sellest, millega ta antud momendil tegeleb ja mis avaldab sel ajal mõju tema meeleelundeile, vaid ka minevikust ja tulevikust. Lapsel hakkab arenema sisemine kõne kui mõtlemisprotsessi alus, kusjuures tema mõtlemine eraldub tegevusest ja konkreetsest esemelisest situatsioonist. See joon mõtlemise arenemises on iseloomulik eelkooliealistele lastele. Kuigi mõtlemine toimub neil keele baasil, on see sel astmel veel tugevas sõltuvuses meelelisest tajust ja tegevusest, kandes endal nende kummagi mõju jälgi, mis tingibki eelkooliealise lapse mõtlemise esemelis-piltliku iseloomu.

Selles eas laste mõtlemise konkreetne, piltlik iseloom on paljude uurimuste ja vaatlustega vaieldamatult kindlaks tehtud. Eriti selgelt avaldub see täiskasvanute metafoorilise kõne mõistmisel.

K. Tšukovskil, kes on kogunud rikkalikku materjali, mis iseloomustab eelkooliealise lapse kõne ja mõtlemise iseärasusi, on samuti suur hulk näiteid, mis kinnitavad, et lapse mõtlemisel ja kõnel on konkreetne, piltlik iseloom.

„Kuulnud näiteks, et vanaema ütles kellelegi: „Siis sa käisid veel jalgsi laua all!“, hüüdis pojapoeg pilkava naeru saatel vahele: „Kas siis laua all sõidetakse voorimehega?“ Kui kord vanaema ütles, et varsti tuleb püha, ütles pojapoeg naerdes: „Kas siis pühal on jalad?““⁶

Kui täiskasvanud inimene mõtleb sõnades väljendatud mõistetega, millel puudub piltlik sisu, siis mõtleb eelkooliealine laps konkreetsete mõistetega, mis tal on lahutamatult seotud eseme või nähtuse piltliku kujuga, mille peegelduseks on antud mõiste.

Me panime tähele niisugust fakti. Olles esimesi päevi koolis ja vaadeldes aabitsast pilti, millel oli käte kujutus, küsis 1. klassi õpilane: „Kelle käed need on?“ Vastusele: „Ei kellegi käed“ vaidles ta vastu: „Mitte kellegi käsi pole olemas“ ja selgitas lähemalt: „Need on minu käed, need on sinu käed, aga kuidas aabitsas on ei kellegi käed?“

See fakt illustreerib ilmekalt eelkooliealise lapse mõtlemist. Ta opereerib juba mõistega „käed“ kui konkreetse üksikmõistega, kuid ta pole jõudnud veel üldmõisteni „käed“, mis on kõigi konkreetsete käte üldistatud peegeldus. Tema arvates peavad käed tingimata kellelegi kuuluma, s. t. mõiste on tal seotud konkreetse üksiku esemega. Esemeliste mõistete kujunemisprotsess jõuab sel astmel lõpule üldistamise ja konkretiseerimise kaudu.

„Üldistava ja konkretiseeriva mõtlemise ühtses protsessis on lastel mõistete kujunemise puhul iga kord domineeriv kas üldistamine või konkretiseerimine. Niisuguste üldmõistete, nagu „linnud“ või „lilled“ kujunemisel omab algul domineerivat tähtsust üldistamine, sest lapsed õpivad tundma need „üldmõisted“ enne, kui nende hulka kuuluvad üksikmõisted (varblane, vares; karikakar, rukkilill), aga seejärel omandab domineeriva tähtsuse konkretiseerimine. Siin liigub laps üldiselt konkreetsele. Niisuguste soomõistete, nagu näiteks „koduloomad“ ja „mööbel“ kujunemisel on aga algul domineeriva tähtsusega konkretiseerimine, sest nende mõistete kujunemine algab lastel üksikute koduloomade ja üksikute mööbliesemetega (tool, laud, tugitool jt.) tutvumi-

⁶ К. Чуковский, От двух до пяти, 1936, стр. 15.

sest. See protsess jõuab lõpule niihästi üksikute koduloomade ja mööbliesemete tundmisega nende olulisemates joontes kui ka üldmõistete „koduloomad“ ja „mööbel“ üldisemate ja oluliste momentide teadmisesga.⁷

Nagu sel ajal lapse mõisted ise on konkreetsed ja peegeldavad konkreetsed meeltega tajutavaid nähtusi ja esemeid, mis last ümbritsevad, on ka eelkoolialise lapse mõtlemine, mis tugineb piiratud hulgale otseselt meeleliselt tajutud üksikesemetele ja üksiknähtustele, ühtlasi paratamatult konkreetne, piltlik mõtlemine, kuigi see toimub keele baasil, keeleliste terminite ja fraaside baasil.

Ühtlasi toimub eelkoolieas mõistete varal mõtlemise esmaste, elementaarsete loogiliste vormide, protsesside ja operatsioonide sünd ning kujunemine, mis on seoses keele grammatiliste vormide omandamisega ja lapse tegevuse laienemisega. Mõtlemises tuleb eraldada sõnalis-kõnelist ja loogilist vormi. Mõiste, otsustus ja järeldus on mõtlemise loogilised vormid, aga sõna ja lause, esinegu need siis kõnes või kirjas, on mõtlemise sõnaliseks vormiks. Mõtlemise sõnalis-kõneline ja loogiline vorm on teineteisega lahutamatult seotud, nagu on omavaljel lahutamatult seotud ka keel ja mõtlemine, sõna ja mõiste.

Seoses sellega, et mõistete olelusvormiks on keel, otsustuste ja järelduste olelusvormiks aga lause, omandabki laps sedamööda, kuidas ta hakkab valdama keelt ja kõnet, mõtlemise sõnalist vormi, ka mõtlemise loogilised vormid, kuid sel ajal on need veel vähe arenenud ja nad omavad konkreetset, piltlikku iseloomu.

Lauseid-otsustusi hakkavad lapsed kasutama teise aasta lõpul ja kolmanda aasta algul, väljendades konstateeringute vormis nende poolt täheldatud fakte. Samaaegselt areneb lastel ka jaatav ja eitav otsustus. Nelja- kuni viieaastane laps hakkab kasutama juba induktiivsete, aga seejärel ka deduktiivsete järelduste konkreetseid elementaarseid vorme.

Kuid sel ajal tuginevad lapse järeldused ja üldistused sageli juhuslikele ja mitteolulistele tunnustele.

Lapse mõtlemine ja selle loogilised vormid ei arene iseendast, vaid arenevad tegevuse, praktika, kogemuste kaudu, õppe- ja kasvatustöö kaudu. Sotsiaalne keskkond ja lapse elutingimused etendavad seejuures otsustavat osa.

Nagu sõnu ei mõtle laps ise välja, vaid omandab need keelelisel suhtlemisel täiskasvanutega, nii ei mõtle ta välja ka otsustusi ja järeldusi kui loogilise mõtlemise vorme, vaid omandab need tegevuses ja õppetöös sedamööda, kuidas ta omandab teadmisi ja suulise, ent seejärel ka kirjaliku väljenduse grammatilisi vorme, sedamööda, kuidas ta omandab kogemusi.

IV

Lapse kooliastumisega kujuneb teistsuguseks tema suhtumine ümbritsevasse keskkonda ja iseendasse ning oma käitumisse. Tekivad uued ühiskondlikud kohustused, mis on seoses tema käitumisega koolis ja teadmiste omandamisega. Süstemaatiliste teadmiste omandamine

⁷ Ученые записки кафедры психологии Ленинградского государственного педагогического института им. Герцена, 1948, т. 65, стр. 91.

on uut liiki tegevuseks, millele kuulub keskne koht lapse elus. Laps saab koolikollektiivi liikmeks, kelle suhted kollektiivis kujunevad ühiste kohustuste alusel, mis neil tuleb täita õppetöös.

Lapse kooliastumisel muutuvad õpetaja elav sõna ja raamat tema teadmiste laiendamise ja elukogemuste rikastamise tähtsaimaks allikaks ning aluseks. Sel ajal suureneb kiiresti mõistete hulk ja muutub nende kvaliteet. Laps õpib mõtlema mitte esemete tajupiltide, vaid esemete mõistete najal, mis väljenduvad sõna, keele abil. See protsess moodustabki lapse mõtlemise arenemise põhilise sisu nooremas koolieas. 3. ja 4. klassi õpilane ei ütle enam, et „mitte kellegi käsi pole olemas“, sest ta mõtleb juba üldmõiste „käed“ varal, mis peegeldab kõigi konkreetsete käte mitmekesisust.

Kooliastumisel kannab lapse mõtlemine siiski veel kujundlikkuse ja konkreetseuse pitsert. Nii näiteks on 1. klassi õpilase esialgsed arvukujutlused tihedas seoses loendatavate esemete konkreetsete piltidega. Liita ja lahutada isegi esimese kümne piirides, toetumata seejuures meelelisele tajumisele, on lapsel raske. Ta õpib arvutama kepikete abil, kuid juba mõne õppekuu möödumisel areneb abstraktsiooni võime arvutamisel jõudsasti ja laps hakkab suutma arvutada „peast“ ning hakkab sooritama mõtlemisoperatsioone mõistusega, väljaspool seost konkreetse eseme või tegevusega.

Sel astmel toimub lapse mõtlemise arenemises protsess, mis meenutab väliselt seda, mis sünnib täiskasvanud inimesega, kui ta hakkab õppima võõrkeelt: et loetavast tekstist aru saada, tõlgib ta algul selle emakeelde ja alles sedamööda, kuidas ta võõrkeelt omandab, õpib ta võõrkeelt mõistma ja selles keeles mõtlema tõlkimise abita. Nii sünnib ka lapsega sel astmel. Kui oma mõtte väljendamiseks ja teise inimese mõttest arusaamiseks eelkooliealine laps tugineb meelelisele kujutlusele — eseme, nähtuse pildile, siis koolieas õpib ta praktika ning kogemuste najal mõtlema mõistete varal, toetumata seejuures meelelisele tajumisele.

Kõne grammatiliste vormide tunnetamine ja arenemine põhjustavad lapse mõtlemisvormide arenemist. See fakt, et laps õpib keelt spetsiaalselt ja õpetaja täpsustab tema poolt tarvitatavate sõnade tähendust, avaldab mõju lapse mõistete ja mõtlemise arenemisele. Suulise ja kirjaliku väljenduse grammatiliste vormide omandamine lapse poolt õppetöös avab laialdased võimalused tema mõistelise, abstraktse loogilise mõtlemise arenemiseks keele baasil, keeleliste terminite ja fraaside baasil.

Õpilase mõtlemise arenemine kulgeb konkreetsele abstraktsele, loogilisele. Mõistete defineerimine, s. t. nende mõistete sisuks olevate esemete või nähtuste oluliste tunnuste äramärkimine, kulgeb lapsel otstarbedefinitsioonidelt ja tarvitamisviisi määravatelt definitsioonidelt mõiste sootunnuste äramärkimisele, ilma et seejuures osutataks liigi erinevustele või juhuslikele ja ebaolulistele, kuid siiski meeleliselt tajutavatele tunnustele. Hiljem areneb sel alusel õige loogiline defineerimine lähima soo ja liigi erinevuste äranäitamiseks. Ja lõpuks jõuab õpilane mõistete teaduslike, dialektiliste definitsioonideni, mis peegeldavad defineeritava mõistega tähistatud eset või nähtust täielikult ja igakülgelt.

Vastavalt sellele teeb õpilastel mõistete arenemine läbi neli järgnevat astet:

Esimene aste — otstarbedefinitsioonid, definitsioonid tarvitamisviisi äramärgimisega. Näiteid: piim — „see on jook“; hobune — „on see, kellega me söidame“; vili — „see on õun“.

Teine aste — definitsioonid, mille puhul lihtsalt loetletakse juhuslikke ja ebaolulisi, ent samuti mõistete meeleliselt tajutud tunnuseid, mis ei hõlma nende olulisi külgi, mistõttu definitsioonid on ebatäielikud ja ebatäpsed. Ka kuuluvad siia definitsioonid, mille puhul osutatakse lihtsalt sootunnustele, ilma et liigitunnuseid ära märgitaks. Näiteid: Maa — „see on planeet“; hobune — „see on loom“.

Kolmas aste — loogilised definitsioonid, mille puhul märgitakse ära sootunnused ja erinevad liigitunnused, mis peegeldavad mõistete üldisi ja olulisi tunnuseid, s. t. definitsioonid, mille puhul mõiste sisu antakse edasi lähima soomõiste ja liigi erinevuste kaudu.

Neljas aste — mõistete ulatuslik, teaduslik defineerimine, mis võimaldab tungida mõistetega hõlmatavate nähtuste ja esemete olemusse, tuues esile nende nähtuste ja esemete mitmekülguse. Taolist mõistete arenemist on konstateerinud A. Zarudnaja⁸, M. Šardakov⁹ jt. Mitmete autorite uurimistulemuste kokkulangemine annab alust arvamusel, et mõistete arenemise kõnealune seaduspärasus on täpselt kindlaks tehtud.

Mida kõrgem on mõistete defineerimise aste, seda kõrgem on ka mõtlemise arenemise tase.

Mõistete defineerimise esimene ja teine aste on konkreetse, piltliku mõtlemise aluseks, aga kolmas ja neljas aste — abstraktse loogilise mõtlemise aluseks.

Esimese kuni neljanda klassi õpilaste mõistete defineerimise analüüsi alusel võib märkida järgmist:

Mõistete defineerimise esimene aste — definitsioonid tarvitamisviisi äramärgimisega, mis on ülekaalus 1.—3. klassi õpilaste juures, osutab sellele, et selles eas lastel on mõistete kujunemisel ülekaalus eseme meeleline taj. Siin on mõiste veel tihedasti seotud kujutlusega, tajutava eseme tajupildiga. Selles eas lastel pole mõiste veel vabanevad otsesest seosest eseme ja nähtusega, mida mõiste peegeldab. Seejärel ütleb 1. klassi õpilane, et „mitte kellegi käsi pole olemas“.

Meelelise elemendi vähenemine ja üldistuse suurenemine mõistetes kulgevad algul sedaviisi, et õpilane osutab juhuslikele ja ebaolulistele tunnustele, või sel viisil, et ta osutab liiga üldisele sootunnusele, s. t., et kõnealune protsess toimub definitsioonide esimeselt astmelt teisele astmele ülemineku alusel. Mõtlemise arenemise sel astmel ei suuda veel õpilane mõistete defineerimisel eraldada olulisi tunnuseid mitteolulistest. Kuid ta on juba asunud teele, mis viib teda mõtlemisele mõistete varal, millel puudub piltlik meeleline sisu. See moment väljendub mõistete defineerimise teiselt astmelt kolmandale astmele üleminekul. Neljandas klassis avaldub esmakordselt mõistete defineerimise kolmas aste — definitsioonid soo ja olulise liigierinevuse äramärgimisega. Niisugused definitsioonid osutavad sellele, et mõiste on saavutanud oma küpsuse, olles muutunud eseme piltlikust kujust mõtteks

⁸ «Советская педагогика», 1942, № 5—6.

⁹ Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. Герцена, т. 65, 1948.

eseme kohta. Just niisugust liiki mõisted, millel puudub meelelisus ja piltlikkus, on abstraktse loogilise mõtlemise aluseks, mis toimub keele baasil.

Teadmiste ja kogemuste järkjärguline kogunemine 1., 2. ja 3. klassi õppetöös viib mõistete märgatavale kvalitatiivsele muutumisele 4. klassis. Üldistuse suurenemine mõistete defineerimisel, definitsioonide esilekerkimine, kus märgitakse ära lähim sugu ja liigi erinevused, on mõistete suure küpsuse tõenduseks. Kõik see annab alust kõnelda 4. klassist kui murdeastmest. Sel perioodil jõuavad lõpule väga tunduvad ja märgatavad muutused üleminekul konkreetset mõtlemiselt abstraktsele, kusjuures 4. klass on otsustav selles üleminekus. See üleminek valmistati ette kogu õppetööga 1.—4. klassis. Kvalitatiivsed muutused õpilase mõtlemises 1.—4. klassis õppimisel on olulisemad ja sügavamad kui muutused 5.—7. klassis õppimisel.

Otsustav ja sügav pööre mõtlemise arenemises, üleminek konkreetset mõtlemiselt abstraktsele loogilisele mõtlemisele ei lange nooruki-eale (13—15 aastat), vaid nooremale koolieale ja see pole seotud bioloogilise, iseäranis suguküpsusega, nagu seda väidavad kodanlikud psühholoogid ja pedagoogid, vaid üleminekuga uut liiki tegevusele — õppimisele koolis ja suulise ning kirjaliku väljenduse grammatiliste vormide omandamisega, millel on ülisuur tähtsus mõtlemise aremisele.

V

Abstraktse mõtlemise arenemine, mõistete kujunemine ja nende sisu rikastumine ei piirdu muidugi koolieaga, vaid jätkuvad kogu inimese elu jooksul seoses tema praktilise tegevuse ja õppimisega.

Abstraktse loogilise mõtlemise arenemine pole spontaanne, puht psühholoogiline protsess, mille määrab inimese bioloogiline küpsemine, vaid ajalooline, sotsiaalne protsess, mille määrab õppe- ja kasvatustöö, mille käigus õpilane assimileerib inimkonna poolt kogutud teadmised ja kogemused, rikastades seega oma isiklikke kogemusi ja teadmisi. Mõtlemise arenemine on lahutamatu seotud teadmiste ja kogemuste arenemise ning kogunemisega, sest need on abstraktse loogilise mõtlemise aluseks; teadmiste ja kogemuste omandamine pole aga psühholoogiline, vaid sotsiaalne protsess. Sotsiaalsed faktorid põhjustavad mõtlemise arenemist konkreetset abstraktsele.

Õppe- ja kasvatustöö sisu koolis avaldab mõju mõtlemise sisule ja selle vormide arenemisele.

Kesk-koolis hakkab nooruk kõrvuti õppimisega osa võtma ka ühiskondlikust elust ja tööst. Sotsiaalse keskkonna mõju tõuseb veelgi kõrgemale astmele, muutub tunduvalt keerulisemaks ja mitmekülgsemaks. Selles vanuses arenevad uued huvid mitmesuguste loodus- ja ühiskondliku elu nähtuste tundmaõppimiseks. Hakkab kujunema õpilaste maailmavaade.

Astudes komsomoliorganisatsiooni ja võttes osa kooli õpilasorganisatsioonidest ning mitmesuguste ringide tööst, laiendavad vanemate klasside õpilased oma tegevusvälja ja valmistuvad osavõtuks ühiskondlikust elust ja tootmistööst. Sel alusel hakkab nooruk tundma

ennast isiksusena, suure töötajate kollektiivi liikmena, kusjuures see kollektiiv ei piirdu ainult kooliga. Nende ees avanevad laialdased, piiramatud väljavaated neid sel ajal erutava küsimuse — kelleks saada? lahendamiseks. Õpilastel kujuneb teadlik suhtumine iseendasse ja kaasinimestesse.

Kõik see vajutab oma pitseri vanema kooliea õpilase mõtlemise arenemisele.

Konkreetsed, piltliku mõtlemise vormid ei suuda tagada keeruliseks muutunud sotsiaalsete seoste ja nooruki ning keskkonna vastastikuste mõjude teostamist. Mõtlemise arenemises toimuvad uued kvalitatiivsed muutused, mida iseloomustab ümbritseva maailma üldistatud ja vahendatud tunnetamine. Keskkooli vanemais klassides toimub esimese ja teise signaalsüsteemi, mõtlemise meeleliste ja loogiliste, konkreetsete ja abstraktsete momentide vastastikuste suhete edasine muutus.

Ja nagu näitavad uurimuste materjalid õpilaste mõtlemise arenemise kohta mõistete defineerimise meetodil, on seitsmendaile klassidele iseloomulik see, et neljandas klassis täheldatud konkreetse, piltliku mõtlemise üleminek abstraktsele loogilisele mõtlemisele on jõudnud küllaltki kaugele.

Silmatorikavaks erinevuseks mõistete defineerimisel 7. klassi õpilaste poolt on üldistamise ja abstraherimise edasine kasvamine ning üleminek mõistete konkreetsetelt defineerimiselt abstraktsele defineerimisele. Õppimise mõjul esineb 7. klassi õpilaste definitsioonides üha sagedamini olulisi tunnuseid, mida ei ole võimalik teada saada meelelise tajumise kaudu, vaid mille kohta õpilased on saanud teadmisi koolis.

7. klassis saavutatud mõtlemise arenemistase, mis avaldub mõistete defineerimisel, areneb edasi 8.—10. klassis. Ka siin on ülekaalus loogilised definitsioonid lähima soo ja liigi erinevuste äratähendamisega. Kuid tunduvalt rohkem ja sagedamini hakkame siin kohtama uut tüüpi definitsioone — ulatuslikke teaduslikke definitsioone, mis võimaldavad tungida nähtuste ja esemete olemusse, mis hõlmavad nende nähtuste kõiki mitmepalgelisi külgi ja mis väljuvad lihtsa formaalse loogilise definitsiooni raamidest, mille puhul osutatakse soole ja liigi erinevustele.

Mõistete defineerimise arenemise analüüs näitab, et vanemate klasside õpilastel kujunevad õppetöös ulatuslikud liigi-, üld-, abstraktsed ning teaduslikud mõisted ja kategooriad.

Üleminek üldmõistete konkreetsetelt definitsioonidelt abstraktsetele, konkreetsetelt mõtlemiselt abstraktsele mõtlemisele ei tähenda hoopiski konkreetse mõtlemise kõrvaleheitmist. Kui õpilane osutab mõiste defineerimisel üldisele, siis ei tähenda see üksiku kõrvalejätmist, vaid üksiku kontsentreerimist ja mõtestamist, konkreetse mitmekülgse hulgast üldise ja olulise väljatoomist.

Nagu konkreetse, piltliku mõtlemise astmel kõrvuti kujutlustega opereeritakse ka mõistetega, nii jätkub ka abstraktse loogilise mõtlemise astmel konkreetsete piltide, kujutluste kasutamine. Meeleline tajumine ja mõtlemine, kujutus ja mõiste on teineteisega lahutamatu seotud ja tungivad vastastikku teineteisesse kõigil mõtlemise arenemise astmel. Puhtpiltlikku ja puhtmõistelist mõtlemist ei eksisteeri ega võigi eksisteerida, kuid kujutluse ja mõiste, eseme

tajupildi ja eseme mõtte vastastikune suhe on mõtlemise arenemise mitmesuguseil astmel erinev.

Abstraktse loogilise mõtlemise arenemise uurimused koolieas näitavad samuti, kuidas üheaegselt abstraktse loogilise mõtlemise elementide arenemisega jätkub ka konkreetse, piltliku mõtlemise arenemine.

Üldmõistete kujunemine ja oskus mõelda nende varal tähistab kõrgemat astet mõtlemise arenemisel ja objektiivse maailma tunnetuslikul peegeldamisel vanemate klasside õpilaste teadvuses.

Abstraktne loogiline mõtlemine võimaldab tunnetada asjade ja nähtuste olemust, nende põhjuslikke seoseid ja vastastikust sõltuvust, mis on kättesaamatu otsesele meelelisele tajumisele.

Abstraktne loogiline mõtlemine ja selle kõrgeim vorm — dialektiline mõtlemine võimaldab inimese mõttel tungida hoopis sügavamale objektiivse maailma asjade ja nähtuste olemusse, kui seda saaks teha otsene meeleline tajumine ja sellega lahutamatu seotud konkreetne, piltlik mõtlemine.

Sedamööda, kuidas konkreetne, piltlik mõtlemine läheb üle abstraktseks mõtlemiseks, hakkavad abstraktse loogilise mõtlemise otsese meelelise alusena esinema mitte üksnes asjad ja nähtused ise, vaid ka neid tähistavad sõnad. Neis tingimustes omandab tunnetamise ja mõtlemise suhtes eriti suure tähtsuse teise signaalsüsteemi, sõna osa.

„Täiskasvanud inimese kogu eelneva elu tõttu,“ kirjutab I. P. Pavlov, „on sõna seotud kõigi välise ja sisemise ärritustega, mis tulevad suurtesse poolkeradesse, kõiki neid ta signaalseerib, kõiki neid ta asendab ja seetõttu võib ta esile kutsuda kõiki neid organismi talitlusi ning reaktsioone, mida põhjustavad need ärritused.“¹⁰

Niisuguse meelelise toeta ei tule toime ka kõrgele arenemisastmele jõudnud abstraktne loogiline mõtlemine.

Eelkoolialise lapse, nagu ka keskkooli vanemate klasside õpilase mõtlemine toimub keele baasil. Kuid esimese ja teise signaalsüsteemi, meelelise ja loogilise tunnetuse vastastikune suhe ei ole neil ühesugune. Kui eelkoolialisel lapsel on tunnetusprotsessi puhul ülekaalus esimene signaalsüsteem, meeleline tunnetus, siis keskkoolide vanemate klasside õpilastel on ülekaalus teine signaalsüsteem, loogiline tunnetus. Vastavalt sellele on eelkoolialise lapse mõtlemine konkreetne, piltlik, aga nooruki mõtlemine abstraktne, loogiline ja peegeldab ümbritsevat maailma vahendiliselt, üldistatult mõistete, otsustuste ja järelduste näol. Kuid ka abstraktse loogilise mõtlemise astmel, mille puhul teisele signaalsüsteemile kuulub juhtiv osa, algab tunnetusprotsess meelelisest tajumisest ja aistinguis. Ka sel astmel pole mõtlemises midagi, mida varem poleks olnud aistinguis ja tajudes. Kuid vanemas eas vahendab esimese signaalsüsteemi talitlust sõna. Kõiki meie meelelundide andmeid tajume sõna, keele abil. Välisärrituse energia muutumine teadvuse faktiks toimub teise signaalsüsteemi kaudu.

Nagu inimkonna ajaloolisel arenemisel häälikuline keel aitas inimestel eraldada loomariigist ja arendada oma mõtlemist, nii aitab keel ka inimese individuaalsel arenemisel arendada mõtlemist aistinguis ja tajudest ning jõuda sellele täiuslikkuse astmele, millel asub meie mõtlemine.

¹⁰ И. П. Павлов, Полное собр. трудов, т. IV, стр. 337.

30. juuni 1954. a. täielik päikesevarjutus ja selle vaatlemine.

R. HALLIMÄE,

Tartu 2. Keskkooli füüsika ja astronoomia õpetaja.

Tänavu pälvib kõikjal astronoomide tõsist huvi 30. juuni käesoleva aasta täielik päikesevarjutus. Meil, Eesti NSV-s, on see huvi eriti seetõttu aktiveerunud, et kõnesoleva varjutuse puhul läheb täisvarju piirkond meist mööda vaid mõnesaja kilomeetri kauguselt (üle Leedu NSV territooriumi). Nii lähedal täieliku varjutuse vööndile ei asu meie vabariigi alad käesoleval sajandil enam kunagi. Järgmine täielik varjutus, mille puhul täisvarju vöönd kulgeb üle Põhja-Eesti, toimub alles uuel aastatuhandel, nimelt 16. oktoobril aastal 2126.

Uldandmeid eeloleva varjutuse kohta.

30. juuni 1954. a. täielik päikesevarjutus algab kell 11.03 maailma aja järgi (kell 14.08 Moskva aja järgi) Põhja-Ameerika keskaladel. Kuu vari liigub üle Labradori poolsaare, Atlandi ookeani põhjaosa, möödub lõuna poolt Islandi saart üle Lõuna-Skandinaavia ja Balti mere; Klaipeda lähedal Leedu NSV-s saabub varjutus Nõukogude Liidu territooriumile kell 15.56 Moskva aja järgi. Vari läbib Leedu, Valgevene, Ukraina ja Kaukaasia alad. Bakuu lähedal liigub Kuu vari üle Kaspia mere lõunaosa, eemaldudes Iraani ning sealt edasi üle Afganistani Indiasse. Varjutus lõpeb (vari eemaldub Maakeralt) kell 16.57 Moskva aja järgi. Kogu täisvarju tee pikkus Maakeral on umbes 13 300 km, mille vari läbib 169 minuti kestel, seega on varju keskmine liikumiskiirus 1200 m/sek. Üksikute vaatluspunktide suhtes Nõukogude Liidu piires on täisvarju kestvus 100—150 sekundit, täisvarju vööndi laius 137—153 kilomeetrit.

Meie vabariigi aladel on varjutus osaline, kuid suurefaasiline. Varjutuse faas on umbes 0,92. Nähtavaks jääb Päikesest varjutuse keskmomendil vaid kitsas sərbike.

Varjutuse ajaandmed Tartu jaoks: varjutuse algus kell 14.45, keskmoment kell 15.55 ja lõpp kell 17.04.

Need andmed on antud Moskva ajas. Eesti NSV läänepoolsetes piirkondades on varjutuse algus ja lõpp mõned minutid varem.

Päikesevarjutus kujutab endast otsekui suurt looduslikku astronoomilist eksperimenti, mille kõige huvitavamaks faasiks on kahtlemata küllaltki lühikesed täisvarjutuse hetked. Kõige soodsamal juhul võib täisvarjutuse kestvus küündida maksimaalselt 7,6 minutini. Enamikul kordadel piirdub see 2—3 minutiga või isegi lühema ajaga. 30. juuni

varjutuse puhul on täisvarju kestvus 100—150 sekundit, kui arvestada üksikut vaatluspunkti Maakeral.

Täieliku päikesevarjutuse teaduslik vaatlus, arvestades selle nähtuse lühikest kestvust, seab vaatlejatele suuri ja tõsiseid nõudeid, et erakordselt huvitav loodusnähtus ei mööduks teadusele kasutult. Seepärast on arusaadav, et täieliku päikesevarjutuse vaatluste ettevalmistamine on astronoomidele tõsine ülesanne. Eeloleva, 30. juuni varjutuse puhul teostavad täisvarju vööndis varjutuse vaatlusi rohkem kui kakskümmend Nõukogudemaa teaduslikku ekspeditsiooni.

Observatooriumide vaatlusprogrammide peamiseks osaks täieliku varjutuse puhul on kroonivaatlused, mida teostatakse tänapäeval põhiliselt fotograafilisel teel. Teostatakse samuti astrospetrograafilisi töid (ümberpöörava kihi välgatusspekter jt.). Viimasel ajal on korraldatud spetsiaalseid ekspeditsioone fotomeetriliste vaatluste alal (taevavõlvi valgustuse jaotus varjutuse ajal, polarisatsiooninähtused jne.). Taevamehaanika seisukohalt pakub huvi varjutuse kontaktide määramine. Teades vaatluskoha geograafilisi koordinaate, võib arvutustest teha järeldusi Kuu liikumise teooria üksikasjade suhtes.

Observatooriumide ulatuslikumate, hinnalisi instrumente eeldavate vaatluste kõrval ei tule unustada lihtsamaid vaatlusi, mida on võimalik teostada käepäraste vahenditega. Allpool peatutakse sel küsimusel lähemalt.

Osalise varjutuse vaatlused.

Enamik meie vabariigi astronoomiahuvilisi vaatlejaid viibib eeloleva päikesevarjutuse puhul osalise varjutuse piirkonnas, kusjuures varjutuse faas, nagu eespool juba märkisime, on meie vabariigi aladel silmapaistvalt suur: rohkem kui 90 protsenti päikesekettast on kaetud varjuga. See kohustab juhtima tõsist tähelepanu vaatlustele, mis on mõeldavad ja soovitatavad sellise suurefaasilise varjutuse puhul.

Vaatluste korraldus ja organisatsioon.

Ka osalise varjutuse aladel on päikesevarjutus ikkagi lühiajaline, kiiresti mööduv, kuid väga mitmepalgeline ja sündmusrikas nähtus. Selle kõikide aspektide tähelepanemine teadusliku vaatluse põhjalikkusega käib üksikule vaatlejale üle jõu. Seepärast on väga tarvilik, et mitu asjahuvilist vaatlejat liituksid vaatlusgruppiks, kusjuures igal grupi liikmel oleksid kindlad, konkreetselt piiritletud vaatlusülesanded. Vaatlusgrupid ei tarvitse olla suured — soovitatav neli kuni viis inimest, olenevalt vaatlusprogrammi temaatika ulatusest. Vaatlusgrupi koosseisu võib võtta asjahuvilisi õpilasi, kes töötavad õpetaja juhendamisel.

Iga vaatlusgrupi liige peab olema varustatud järgnevate elementaarse vahenditega:

1. Sobiva tuhmusega tuhmklaas, soovitatav selliste mõõdetega, et see oleks kasutatav Päikese vaatlemiseks kahe silmaga (soovitatavad mõõted 3×12 cm). Tuhmklaas tuleb aegsasti ja hoolikalt valmistada. Kõige parem on selle valmistamiseks kasutada sobiva tuhm-

sega fotoplaati või fotofilmi. Plaat või film on ühtlaselt ülevalgustatud, ilmutatud ja kinnitatud. Edukalt võib kasutada mõnd riknenud filmi, mis tavaliseks fototööks on kõlbmatu. Tuhmklaas või film tuleb paigutada vastavasse raami, et see oleks kasutamisel käepärane. Tuhmklaasi võib valmistada ka klaasi tahmamisega küünla leegil sobiva tuhmuseni. Tahmakiht tuleb katta teise, sama suure puhta klaasiga ning klaaside servad kleepida kinni kitsa paberiribaga. Ilma tuhmklaasita ei tohi Päikest vaadelda, sest see võib tõsiselt kahjustada nägemist ning võib lõppeda isegi nägemise täieliku kaotusega.

2. Kirjutamis- ja joonistamisvahendid. Igal vaatlusgrupi liikmel olgu tingimata käepärast mitu hästi teritatud erineva kõvadusega pliiatsit ja paksule papile või vineerist lauakesele kinnitatud vaatlusplokk, milles leidugu erineva joonvõrguga kui ka joonteta paberit. Varjutuse faaside kiireks märkimiseks on vaja vastavale erilehele joonistada rida ringe (25—30), kuhu on peale kantud tsentraalne ristjoonestik, mis võimaldab ja soodustab faasi kujutuse orienteerimist.

Soovitav on, et iga vaatlusgrupi liige oleks varustatud käe- või taskukellaga, millel leidub sekundiosuti. Vaatlejate kellade näidud on vaja enne vaatlust ühtlustada vaatlusgrupi peakellaga (kronomeetriga). Vaatluskella õiendamiseks on üldkättesaadav raadiovõrgu ajasignaal kell 12.00 (Moskva aeg) enne varjutust ja kell 19.00 pärast varjutust, mille alusel saab teha vastava paranduse vaatlusandmete aja suhtes.

Väga soovitatav on, et iga vaatlusgrupi liikme varustusse kuuluks veel binokkel, mille objektiivile tuleb ette monteerida sobiva tuhmusega tuhmkatted.

Amatöörvaatlusteks on vaatluskohana sobiv veidi kõrgem koht lagedal maastikul, kust oleks vaba vaade kuni silmapiirini. Viimane nõue on tingimata vajalik siis, kui vaatluste programmis on ette nähtud jälgida taevavõlvi valgustuse intensiivsuse muutusi varjutuse kestel.

Vaatluste programm.

Alljärgnevalt on esitatud vaatluste programm, mille teostamine on mõeldav lihtsate vahenditega õpilas-vaatlusgruppide poolt asjahuviliste õpetajate juhendamisel.

1. Varjutuse kontaktide määramine. Osalise varjutuse puhul tuleb määramisele esimene ja neljas kontakt, s. t. osalise varjutuse algus ja lõpp. Esimese kontakti määramiseks jälgib vaatleja läbi tuhmklaasi visuaalselt või binokliga päikeseketta parempoolset (läänepoolset) serva, kuhu esmalt ilmub Kuu vari. Vaatlemist alustatagu juba mõned minutid enne kontakti loodetavat aega. Abivaatleja loeb samaaegselt vaatluskellalt sekundeid (kuuldavalt). Kontakti (varju ilmumise) hetkel hüüab vaatleja teravalt: topp! ning abivaatleja märgib üles vastava aja vähemalt poole sekundi täpsusega. Samade põhimõtete järgi määratakse varjutuse neljas kontakt.

Igal vaatlusgrupil tuleb teostada kontaktide määramist, sest see annab võrdlevad ajamomendid teiste ilmingute aegade määramiseks juhul, kui kellaajas võiks olla absoluutses mõttes ebatäpsusi. Juhul aga, kui õige aeg on teada vähemalt sekundi täpsusega ning samuti on teada vaatluskoha geograafilised koordinaadid, on kontakti aegade

määramisel teaduslik mõte Kuu liikumise üksikasjade uurimise seisukohalt. Arvatavasti on vähestel vaatlusgruppidel vaatluskellana kronomeeter, kuid ka hea taskukell võib garanteerida mõnetunnilise ajavahemiku kestel sekundilise täpsuse. Kella käiku on tarvilik aegsasti üksikasjaliselt uurida.

2. **Faaside vaatlused.** Faaside määramist kogu varjutuse jooksul 5-minutiliste vaheaegade järele tuleb teostada iga vaatlusgrupi programmis. Faaside joonestamine 2 cm läbimõõduga ringikesse, millele on orienteeriv tsentraalne ristjoonestik ette joonestatud, tuleb teha ülesandeks ühele grupi liikmele kogu varjutuse kestel. (Kui sellele tööle on rakendatud kaks vaatlejat, siis töötagu kumbki iseseisvalt, kuid samadel aegadel.) On mõeldav, et üks vaatleja kannab joonisele faasid visuaalse vaatluse alusel, mida ta sooritab tuhmklaasiga, teine — vaatluste teostamisel binokliga, mille objektivid peavad olema samuti tuhmklaasidega varustatud. Ajaandmed märkida minuti täpsusega. Varjutuse keskinomendi ümber on soovitatav vaatlusi ajaliselt tihendada suurima faasi ja vastava aja leidmiseks.

3. **Fotomeetrilised ja aktinomeetrilised vaatlused.** Spetsiaalseid instrumente aktinomeetrilisteks mõõtmisteks leidub arvatavasti vähestel amatööridel. Koolides aga, kus leidub õppevahenditena termoelemente või fotoelemente ning tundlik galvanomeeter, on võimalik nendest vastavate katsetuste alusel kombineerida mõõteseadmed Päikese otsese kiirguse ning taevavõlvi hajusa kiirguse mõõtmiseks.

Huvitavaid tähelepanekuid võib teha taevavõlvi heleduse ja värvuse vaatlemisel ilma eriliste instrumentideta. Sel alal tuleb ühele või paarile vaatlusgrupi liikmele teha ülesandeks kirjeldada lühidalt iga viie minuti järele, vastavalt faasi joonestamise aegadele, taeva valgustuse jaotust ja selle värvust. Eelharjutuseks on sobiv hämarikunähtuste üksikasjaline vaatlemine ja kirjeldamine. Niiviisi kogutav materjal võib anda uusi ideid mõnede üksikasjade teaduslikuks jälgimiseks tulevikus. Samale vaatlejate paarile võib teha ülesandeks teostada fotograafilisi ülevõtteid (maastik ja taeva-alad). Kes tunnevad värvilise fotograafia tehnikat, võivad teha huvitavaid ülevõtteid.

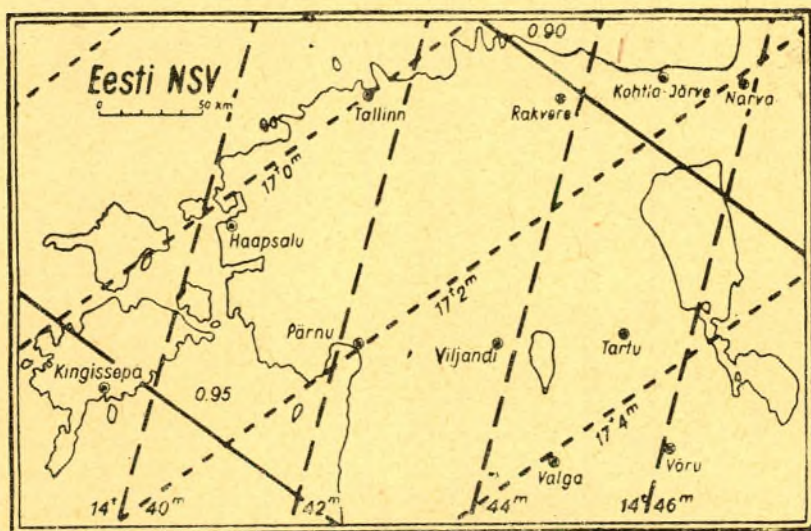
4. **Meteoroloogilised vaatlused.** Meteoroloogilised vaatlused kujutavad endast tänuväärset ala varjutusaegsete vaatluste temaatikas. Siin tuleks taotleda võimalikult tihedat vaatlusvõrku kogu vabariigi territooriumi ulatuses, arvestades kaastööd paljude koolide poolt. Nende ridade kirjutaja loodab teaduslikku kaastööd kõigilt neilt koolidelt, kes võtsid osa Tartu 2. Keskkooli õppeobservatooriumi poolt organiseeritud meteoroloogilistest päevadest käesoleva aasta kevadel, kuid ka võimalikult paljudelt teistelt koolidelt. Uurida varjutuse ilmastikulist mõju ja selle elementide muutusi suurel territooriumil tarviliku ajalise ja ruumilise vaatlustihedusega on tõsine teaduslik ülesanne. Siin on iga vaatlusgrupi, iga kooli kaastöö suure väärtusega. Nõnda viisi kogunev materjal võib anda huvitavaid teaduslikke tulemusi mitte ainult astronoomia, vaid ka klimatoloogia seisukohalt.

Vaatlused eeldavad kolme normaaltermomeetrit, mille hulgas kaks olgu üht tüüpi riistad. Kõikide termomeetrite näidud tuleb enne hoolikalt võrrelda ja nende nullpunkt kindlaks määrata, kasutades sel puhul ka täpsustermomeetrit, kui viimane on käepärast. Mõõta tuleb: a) õhu temperatuuri varjus, b) temperatuuri päikese paistel p u h t a termo-

meetrikuulikesega termomeetriga ja c) temperatuuri päikese paistel t a h m a t u d kuulikesega termomeetriga.

Termomeetrikeelise tahmamist on soovitatav teostada tärpentiini leegis (ettevaatust). Viimase kahe termomeetri näidud annavad võimaluse Päikese otsese kiirguse võrdlemiseks vaatluse ajal.

Termomeetrid on soovitatav paigutada 1,5 meetri kõrgusele maapinnast ning varustada vastavate kaitsekoonustega (kiirgustermomeetrid asetada lähestikku ühisesse koonusesse, mis on pööratud Päikese poole). Termomeetrite näitude lugemist teostada iga viie minuti järele (vastavalt faaside määramise aegadele), kusjuures vaatlusi tuleb alustada üks tund enne varjutuse algust ja need tuleb lõpetada üks tund pärast varjutuse lõppu. Vaatluste kellaaegade plaan koostatagu kogu vaatlusgrupi jaoks aegsasti enne varjutust, arvestades varjutuse alguse ja lõpu aega, mis on määratav juuresoleva kaardi alusel iga vaatluskoha jaoks umbes minuti täpsusega.



Varjutuse nähtavus Eesti NSV aladel. Sama faasi jooned (0,90 ja 0,95) on märgitud pideva joonena, osalise varjutuse alguse samaaja jooned katkendlikult ja lõpu samaaja jooned punktiiridena. Jooniselt on võimalik interpolatsiooni kaudu leida mistahes punkti kohta varjutuse faasi- ja ajaandmed.

Õhurõhu mõõtmisi, kui vaatlusgrupil on kasutada baromeeter, tuleb teostada samadel kellaaegadel. Vaatlusi teostagu jällegi sama vaatleja kogu varjutuse kestel. Pilvituse hulga ja liigi kohta tuleb teha samadel vaatlusaegadel üksikasjalisi tähelepanekuid.

Juhul, kui varjutuse ajal peaks olema pilves ilm, on meteoroloogilised vaatlused ikkagi huvipakkuvad ning neid tuleks tingimata teostada ka siis, kui astronoomilised vaatlused pilvituse tõttu peaksid langema programmist välja.

Ka hajusa kiirguse mõõtmised kohtades, kus see on võimalik vastavate instrumentide kasutamisel, pakuvad huvi pilves ilmast hoolimata.

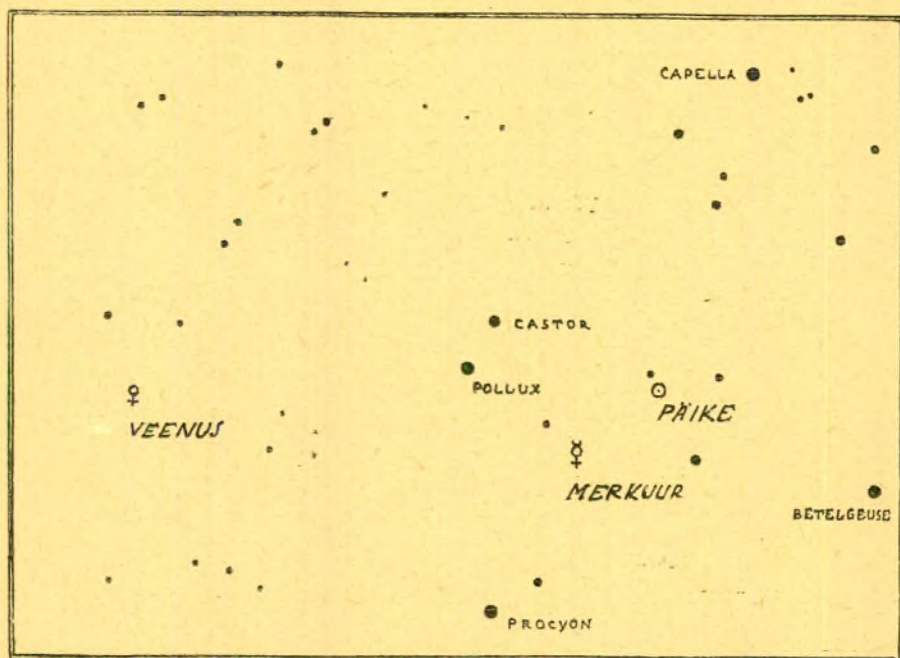
5. Bioloogilised vaatlused. Et eeloleva varjutuse puhul on tegemist suurefaasilise varjutusega, ei tule unustada bioloogi-

liste vaatluste korraldamist. 1945. aasta 9. juuli varjutuse puhul tehti meil ses suhtes mõningaid uudseid algatusi. Agronoom Tamm Jõgeva Riiklikust Sordiaretusjaamast saatis nende ridade kirjutajale huvitavaid tähelepanekuid lindude laulusagedusest varjutuse ajal. Taolisi vaatlusi tuleks nüüd tingimata korrata. Koolide bioloogia ringid saaksid sel alal palju korda saata. Uurida tuleks niihästi loomastikulisi kui ka taimestikulisi nähtusi varjutuse ajal.

Eelnenud ridade autor loodab, et esitatud mõtete alusel kogutakse meie vabariigi koolide asjahuviliste õpetajate organiseerimisel rikkalikke muljeid ning väärtuslikku teaduslikku materjali 30. juuni 1954. aasta päikesevarjutuse kohta, mis toimub keset sajandit, mis on erakordselt rikas inimliku loova mõtte võitude poolest.

Ühtlasi palub nende ridade kirjutaja saata kõik kohapeal kogutud vaatlusmaterjalid üldiseks läbitöötamiseks Tartu 2. Keskkooli õppeobservatooriumile — Viljandi tän. 3, Tartu.

Kasvatagu kõnesoleva loodusnähtuse teaduslik vaatlus meis kõigis, eriti meie noortes astronoomiasõprades teadusliku uuriva mõtte elavat, loovat kirge.



Päikese ja planeetide asend tähistaeval varjutuse ajal. Osalise varjutuse piirkonnas võib varjutuse keskmomendil (suurima faasi ajal) palja silmaga vaatlemisel näha Veenust ja võib-olla ka Merkuuri.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioon võitluses õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise eest.

A. REINSOO,

ELKNU Orissaare Rajoonikomitee koolinoorsoo ja pioneeritöö osakonna juhataja.

Partei ja valitsus nõuavad meie koolide õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi pidevat tõstmist, et kindlustada teadlike, mitmekülgset haritud ja poliitiliselt arenenud kommunismiehitajate kasvatamist. Seetõttu tõuseb aasta-aastalt nõudlikkus õppe-kasvatustöö taseme suhtes, õpilaste teadmiste ja oskuste suhtes. Õppe-kasvatustöö taseme tõstmisel on rahvaharidusorganite kõrval suured ülesanded ka koolide komsomoliorganisatsioonidel.

Partei õpetab meid väsimatult võitlema puuduste vastu, kriitika ja enesekriitika abil välja selgitama ja kõrvaldama puudused ning nende põhjused. Seepärast on tarvilik, et õpetajate komsomoliorganisatsioonid süveneksid täie põhjalikkusega õppe- ja kasvatustöö küsimustesse ning pööraksid tõsist tähelepanu igale eitavale faktile.

Keskseks kujuks nõukogude kooli õppe-kasvatustöö teostamisel on õpetaja. Sügavalt haritud, poliitiliselt arenenud ja õppe-kasvatustöö metoodikat hästi valdav õpetaja avaldab noorsoole sügavat kasvatustõhku mõju, äratades oma õpilastes suurt huvi õppimise ja enesetäiendamise vastu ning saavutades seega häid tulemusi oma töös. Et meie õpetajaskond vastaks kõigile neile nõudeile ja suudaks edukalt oma ülesandeid täita, selleks peavad õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid koolides suure töö ära tegema.

Sm. Šelepini märkis oma aruandekõnes ULKNU XII kongressile, et tuleb tõsta õpetajate komsomoliorganisatsioonide osatähtsust koolinoorte õpetamisel ja kasvatamisel, pöörata rohkem tähelepanu noorte õpetajate ideelis-poliitilisele kasvatamisele, aidata neil edukalt omandada pedagoogilist meisterlikkust, aktiivsemalt tõmmata neid kaasa õpilaste komsomoli- ja pioneriorganisatsioonide tööle. Sellest tulenevadki õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide põhiülesanded.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide üheks tähtsamaks ülesandeks on võitlus kõrge õppeedukuse saavutamise eest koolis. Õpetajate komsomoliorganisatsioonid ja iga kommunistlikust noorest õpetaja peavad tundma täit vastutust kogu õppe-kasvatustöö kvaliteedi eest.

ULKNU XII kongress juhtis komsomoliorganisatsioonide tähelepanu sellele, et paljud nendest on sulgunud komsomolielu kitsasse ringi, ei võitle selle eest, et iga kommunistlik noor oleks novaatoriks oma tööpõlde. Seepärast on õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide kohuseks võidelda eelkõige selle eest, et iga kommunistlikust noorest õpe-

taja annaks kõrgekvaliteedilisi tunde nii teaduslikus kui ka ideelis-poliitilises suhtes.

Suurt tähtsust õppe-kasvatustöö paremate kogemuste levitamisel omavad lahtised tunnid nendele järgneva põhjaliku aruteluga. Orissaare rajooni koolide õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid ongi neid praktiseerinud. Nii korraldati Kavandi 7-klassilises Koolis õpetajate algorganisatsiooni poolt lahtised tunnid liitklassides töö paremaks organiseerimiseks: I ja III klassis eesti keeles, II ja IV klassis eesti keeles ning geograafias.

I ja III klassis suutis õpetaja kommunistlik noor Linda Traumann tunni läbi viia hästi organiseeritult: õpetajal jätkus aega töötamiseks mõlema klassiga. Selle tunni meetoodilisest ülesehitusest oli teistel kommunistlikel noortel paljugi õppida.

Halvemini oli tund meetoodiliselt üles ehitatud II ja IV klassis, kus selle andis õpetaja kommunistlik noor Öie Ohakas. Eelkõige torkas silma aja ebaõige jaotus: õpetaja töötas ainult IV klassiga, kuna II klassiga töötamiseks jäi õpetajal tunni lõpust aega ainult 6 minutit. Selle tagajärjel olid paljud II klassi õpilased suure osa tunnist ilma tööta. Uue aine käsitlemisel IV klassis esines suurema puudusena see, et õpetaja ei aktiviseerinud klassi, vaid jättis selle passiivseks pealtkuulajaks.

Tunni arutlemisel juhtisid kommunistlikud noored sm. Ohaka tähelepanu veel teistele puudustele, mis tema tunnis esinesid: õpetaja ei nõudnud alati õpilastelt täielikke vastuseid, ei parandanud õpilaste keelelisi vigu, pööras vähe tähelepanu sellele, et õpilastel oleks kirjutamise ajal õige kehahoiak jms. Uhtlasi näitas komsomoliorganisatsioon sm. Ohakale, kuidas liitklassis paremini tundi organiseerida, osutades seejuures sm. Traumann poolt antud lahtise liitklassi-tunni eeskujule. Sama kooli õpetajate komsomoliorganisatsioon on korraldanud veel lahtisi tunde V klassis vene keeles ja VI klassis botaanikas.

Lõone 7-klassilise Kooli õpetajate komsomoliorganisatsioon korraldas lahtise tunni VII klassi ajaloos. Koikla 7-klassilise Kooli õpetajate algorganisatsiooni poolt on korraldatud samuti rida lahtisi tunde eesti keeles, füüsikas jt. ainetes. Et tundide arutelu oleks põhjalik ja mitmekülgne, andis õpetajate komsomoli-algorganisatsiooni sekretär sm. Meister igale kommunistlikule noorele kindla ülesande, millega tal tunni külastamisel tuli tutvuda. Näiteks tegi ta ühele õpetajale ülesandeks tutvuda tunni meetoodilise ülesehitusega, teisele aine õige teadusliku käsitlemisega, kolmandale tunni näitlikustamisega jne. Selline ülesannete andmine on taganud tundide põhjaliku analüüsi, mille tõttu saavad õpetajad lahtiste tundide arutelust ka sootu rohkem praktilist abi.

Tundide ettevalmistamise osas on mõned õpetajate algorganisatsioonid praktiseerinud tunni-tööplaanide läbiarutamist. See on aidanud tõsta viimaste kvaliteeti ja selle kaudu ka õppetundide taset.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid on võtnud endile eesmärgiks pakkuda abi seal, kus antud koolis on kitsaskohad. Nii näiteks oli Leisi Keskkoolis möödunud õppeaastal vene keele õppetase viiendates klassides madal. Õpetajate komsomoli-algorganisatsioon võttis selle küsimuse analüüsimisele. Algorganisatsiooni liikmete vahel jaotati ülesanded. Tutvuti õpetajate poolt antavate tundide kvaliteediga, õpilaste kirjalike töödega, nende klasside vene keele ringi tööga jms.

Selgus, et nende klasside vene keele õpetaja ei valmistunud põhjalikult igaks tunniks, osa tunde oli antud ettevalmistamatult, mis põhjustas õpilaste hulgas huvi langemist aine vastu. Samuti polnud õpetaja parandanud kõiki õpilaste koduseid töid ega olnud nõudnud õpilastelt vigade järjekindlat parandamist. Vene keele ring on töötanud ebakorrapäraselt.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioon tegi kuulatud tundidest kokkuvõtte algorganisatsiooni lahtisel koosolekul, kus anti aineõpetajale rida häid juhendeid vene keele õpetamise paremaks organiseerimiseks viiendates klassides. Ühtlasi vestlesid kommunistlikest noortest õpetajad viiendate klasside õpilastega, kellel oli kõige suuremaid raskusi vene keele õppimisega, püüdes äratada neis huvi selle õppeaine vastu. Vene keele ringi tööd aidati muuta huvitavamaks laulude, mängude jm. õpetamisega ringi töökoosolekuil.

Orissaare Keskkoolis oli selle õppeaasta I veerandil õppeedukus väga madal VII klassis. Siin puudus ühtne kollektiiv. Klassis oli terve grupp õpilasi, kellel olid tunnid alati ette valmistamata, mis takistas kogu klassi normaalset tööd. Olukorda antud klassis ei suutnud üksinda parandada klassijuhataja ega ka klassi pioneerisalk ja komsomoligrupp. Selle küsimusega oli vaja hakata lähemalt tegelema kooli direktioonil ja õpetajate komsomoli-algorganisatsioonil.

Esimeseks sammuks, mida ette võeti, oli klassikoosoleku korraldamine. Koosoleku ettevalmistamisel ja läbiviimisel olid väga paljud õpilased ülesandeid. Osa õpilasi, kes klassis õppisid ainult headele ja väga headele hinnetele, andsid edasi oma töökogemusi, kuidas nad on saavutanud edu õppetöös. Nii rääkis õpilane Kati Kärner tahtejõust ja selle kasvatamisest, tuues õpilastele eeskujuks nende lemmikkangelase kirjanik N. Ostrovski. Samuti rääkis ta tõelisest sõprusest õpilaste vahel, tõelisest vastastikusest abistamisest tundide ettevalmistamisel. Seda küsimust oli eriti tarvis arutada sellepärast, et klassis oli õpilasi, kes sõpruse sildi all laenasid oma vihikuid kaasõpilastele koduste tööde mahakirjutamiseks.

Õpilane Koppel rääkis sellest, kuidas ta pärast koolitunde kasutab oma aega õppimiseks ja kultuurseks meelelahutuseks. Klassikoosolekul kujunes selline õhkkond, et terve rida õpilasi, kes olid õppinud puudulikele hinnetele, võtsid sõna ja tunnistasid kogu klassikollektiivi ees, et puudulikud hinded on tingitud nende endi lohkusest. Nad andsid koosolekul sõna edaspidi mitte rikkuda klassi au oma hooletu õppimisega.

Koosolekul moodustati parematest õpilastest 3-liikmeline aktiivgrupp, kes kontrollis hommikuti, kas kodused ülesanded on lahendatud ka nendel õpilastel, kes seda varem ei teinud.

Vene keele õppimise abistamiseks seati sisse klassivälise lugemise konsultatsioonid, samuti hakati teistes ainetes kindla plaani alusel konsultatsioone korraldama, et likvideerida tekkinud lünki õpilaste teadmistes.

Komsomoli-algorganisatsioon tegi direktioonile ettepaneku suunata osa õpilasi internaati, kes käisid koolis 5—6 km kauguselt. Kokkuleppel lastevanematega paigutati kaugel elunevad õpilased internaati. Kommunistlikud noored õpetajad said ülesandeks abistada komsomoli-gruppi koosolekute ja vestluste läbiviimisel jne.

Komsomoligrupp oli väikesearvuline ja ei omanud kuigi suurt mõju klassis. Kommunistlikest noortest õpetajad korraldasid vestlusi Kommunistlikust Noorsooühingust, selle põhikirjast jms., abistades seega noori ettevalmistumisel ULKNU ridadesse astumiseks. Pärast seda on VII kl. komsomoligrupp kasvanud mitme tubli ULKNU liikme võrra. Nende ja teiste abinõude rakendamine aitas kaasa, et Orissaare Keskkooli VII klass kujunes ühtseks kollektiiviks, et õppeedukus selles klassis hakkas tõusma.

Tornimäe 7-klassilises Koolis oli õppe-kasvatustöö tase madal II ja III klassis, kus klassijuhatajaks oli kommunistlik noor Naima Mäeniit. Õpilaste kirjaoskus oli ebarahuldav eesti ja vene keeles. Vähe tegi õpetaja läbitöötatud harjutuste kohta kontrolltöid; vene keeles tehti üldse napilt kirjalikke töid. Distipliiniga oli klassis suuri raskusi. Üksikud õpilased rikkusid korda peaaegu igas tunnis, laskmata õpetajal normaalselt töötada. Õpetaja Mäeniit külastas vähe nende õpilaste kodusid ega kasutanud lastevanemate abi nende õpilaste kasvatamisel.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioon juhtis sm. Mäeniidu tähelepanu õppe-kasvatustöös esinevatele puudustele tema klassis ja aitas tal neid kõrvaldada. Kooli direktor kommunistlik noor Rõõgiina Vaga hakkas külastama sagedamini õpetaja Mäeniidu tunde, andes talle näpunäiteid tundide paremaks ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks. Tundide kvaliteedi tõstmiseks on õpetaja Mäeniit külastanud vanemate ja vilunumate pedagoogide Ranna, Pärteli, Vaga jt. tunde. Samuti on sm. Mäeniit hakanud rohkem tähelepanu pöörama kirjalike tööde korraldamisele vene keeles ja eesti keeles.

Komsomoliorganisatsiooni abiga on õpetaja Mäeniit suutnud oma tööd tunduvalt parandada.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid on oma koosolekuil arutanud õppe-kasvatustöö küsimusi ka ulatuslikumate lõikude kaupa, nagu näiteks ideelis-poliitilise kasvatustöö teostamine geograafia ja ajaloo tundides, laboratoorsete ja praktiliste tööde teostamine füüsika ja keemia tundides jms. Muidugi tuleb nende küsimuste päevakorda võtmisel lähtuda iga kooli praktilistest vajadustest, et õpetajate komsomoli-algorganisatsioon saaks oma jõu suunata kõige aktuaalsemate küsimuste lahendamisele.

Meie rajooni õpetajate algorganisatsioonid pööravad väga vähe tähelepanu õppekabinettide sisustamisele ja korrastamisele. Teravat puudust tunnevad koolide õppekabinetid sellistest õppevahenditest, nagu keelte õpetamise näitlikustamiseks mitmesugused tabelid, ajaloo tundide näitlikustamiseks maketid jne., milliseid oleks võimalik valmistada kohapeal. Õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid aga ei mobiliseeri õppevahendite isevalmistamisele õpetajate ja õpilaste kollektiive.

Suur osa eduka õppe-kasvatustöö kindlustamisel on klassijuhataja töö. Seepärast peavad õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid koolides tundma tõsist huvi klassijuhatajate töö vastu ja abistama neid nende töös. Paljud komsomoli-algorganisatsioonid on tegelnud klassijuhatajate tööküsimustega. Kavandi 7-klassilise Kooli õpetajate algorganisatsioon korraldas lahtise klassijuhatajatunni VII klassis, mis hiljem läbi arutati. Koikla 7-klassilise Kooli õpetajate algorganisatsioon arutas läbi ühe klassijuhataja kommunistliku noore poolaasta tööplaani. Kommunistlike noorte ettepanekul võeti tööplaani veel

terve rida üritusi, nagu korraldada klassimööbli ülevaatus ja selle korrastamine, õpilaste raamatute, vihikute ja klassiruumi puhtuse kontroll, seada sisse sanitaarvihik jne. Ka oli tööplaani arutlemine suureks abiks noortele klassijuhatajatele, kes said töö planeerimiseks häid näpunäiteid. Mõned algorganisatsioonid on korraldanud koosoleku teemal „Kommunistlik noor klassijuhataja“ jm. Siiski peab märkima, et õpetajate komsomoliorganisatsioonid tegelevad veel puudulikult klassijuhatajate töökogemuste tundmaõppimisega. Seetõttu on ebarahuldav ka klassijuhatajate töökogemuste üldistamine ning levitamine, mille tagajärjel paljude noorte klassijuhatajate töös esineb saamatust ning juhuslikkust.

Õpetajate komsomoli-organisatsioon peab abistama õpilaste komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni töö planeerimisel, koosolekute ettevalmistamisel jne. Orissaare Keskkooli õpetajate komsomoli-organisatsioon ongi seda teinud. Algorganisatsiooni sekretär sm. Evi Lagle on andnud kommunistlikele noortele õpetajatele konkreetseid ülesanded üld- ja grupikoosolekute ettevalmistamisele kaasaaitamiseks. Koos õpilaste algorganisatsiooni komiteega on korraldatud õppusi ja nõupidamisi grupiorganisaatoritele mitmesugustes küsimustes, nagu komsomoligrupp võitluses kõrge õppeedukuse eest jt. Halvemini on õpilaste algorganisatsioonide töö abistamisega tegelnud seitsmeklassiliste koolide õpetajate komsomoli-organisatsioonid. Enamikus seitsmeklassilistes koolides on õpilaste komsomoli-organisatsioonid väiksearvulised, kuid õpetajate algorganisatsioonid teevad vähe selleks, et õpilaste algorganisatsioonid muutuksid tugevaks.

Pioneeriorganisatsiooni tööd abistab õpetajate algorganisatsioon vanempioneerijuhi, rühmajuhtide, kommunistlike noorte õpetajate ja klassijuhatajate kaudu. Õpetajate komsomoli-organisatsioonid peavad võitlema huvitava ja sisuka pioneeritöö eest, peavad võitlema šablooni ja formalismi vastu pioneeritöös. Paljudes pioneerimalevates rikutakse pioneerorganisatsiooni isetegevuslikku iseloomu; vanempioneerijuhid püüavad minna kergema vastupanu teed — teha ise pioneeride eest kõik ära.

Orissaare Keskkooli pioneerimaleva töös oli aasta algul suuri puudujääke: pioneerikoondused olid halvasti ette valmistatud, mistõttu pioneerid ei tahtnud koondustest osa võtta. Töö plaanimisel ei arvestatud pioneeride huve ja soove; plaanid koostati tihti ainult vanempioneerijuhi poolt. Pioneeriaktiiv õpetati ja kasvatati nõrgalt, mille tagajärjel pioneeriaktiiv, ent ka maleva- ja rühmanõukogud ei töötanud reeglipäraselt. Õpetajate komsomoli-organisatsioon oli jätnud ka vanempioneerijuhi üksinda, ilma nõu ja abita. Alles peale komsomoli-organisatsiooni koosolekut, mis toimus II õppeveerandi algul ja kus arutati pioneeritöö seisukorda, hakkas õpetajate komsomoliorganisatsioon rohkem tegelema pioneeritööga.

Juba koosoleku ettevalmistamise käigus likvideeriti terve rida organisatsioonilisi puudusi. Koos õpilaste komsomoliorganisatsiooniga kinnitati rühmajuhtideks keskkooli õpilased kommunistlikud noored, koostati rühmadele konkreetseid tööplaane, korrastati pioneeripäevikud jne. Õpetajate komsomoli-organisatsiooni aktiivsuse tulemusena on pioneeriorganisatsioon korraldanud mitmed õnnestunud, pioneere haaravad üritused, hästi ettevalmistatult viidi läbi pidulik malevakoondus. Pioneeride sõnakunsti arendamiseks korraldati deklameeri-

misvõistlused. Pioneerimaleva kabetsõmpioni väljaselgitamiseks peeti kabevõistlused. Rühmakoondusel hakati kasutama mitmekesisemaid töövorme maastikumängude jm. näol.

Praegu seisab õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide ja vanempioneerijuhtide ees suur ülesanne korraldada pioneeritöö ümber vastavalt ULKNU XII kongressi resolutsioonidele. Tuleb saavutada eelkõige seda, et kogu õpetajaskond, õpilased ja pioneerid tunneksid põhjalikult ULKNU XII kongressi materjale, et iga pioneer tunneks ja täidaks V. I. Lenini nimelise noorte pioneeride kommunistliku lasteorganisatsiooni määrustikku.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid on tänavu tegelnud ka õpilaste suvevaheaja organiseerimisega. Rajooni pioneerid ja õpilased on koondatud koondmalevatesse ja -rühmadesse. Rohkem kui eelmistel aastatel korraldavad koondmalevad tänavu matku ja ekskursioone. Sel suvel hakkavad pioneerid uurima kodurajooni minevikku ja tulevikuperspektiive, tehes oma matkadest kokkuvõtte augustikuus toimival ülerajoonilisel matkajate konverentsil, mille teemaks on: „Kodurajoon enne ja nüüd“. Pioneeride suviste ürituste hulgas on rohkesti lõkkeõhtuid ja muid laste isetegevuslikke üritusi. Uhtlasi töötavad pioneerid ja õpilased suvevaheajal kooliaedades ja kolhoosipõldudel maisi, juurvilja jne. rohimisel. Õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide kohuseks on aidata nende ürituste läbiviimist.

Et õppe-kasvatustöö kvaliteet sõltub eeskätt õpetajaist, nende ideelis-teoreetilisest ja pedagoogilisest ettevalmistusest, on paljud õpetajate algorganisatsioonid tegelnud õppejõudude enesetäiendamistöö küsimustega.

Poliitilise enesetäiendamise alal õpib valdav enamik rajooni õpetajaid iseseisvalt marksismi-leninismi teooriat partei rajoonikomitee poolt organiseeritud konsultatsioonipunktide juures. Konsultantideks on rajooni parteiorganisatsiooni ja nõukogude asutuste vastutavad töötajad. Suureks poliitilise kasvatuse kooliks on õpetajatele ka töö propagandistidena komsomoli poliitharidusvõrgus.

Suur hulk rajooni õpetajaid õpib mittestatsionaarselt kesk- ja kõrgetes pedagoogilistes õppeasutustes.

Õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide ülesandeks on tegelda mitte üksnes kommunistlike noorte õpetajate enesetäiendamisega, vaid nad peavad hoolitsema kogu õpetajaskonna ideelis-poliitiliste ja pedagoogiliste teadmiste tõstmise eest. Et seda ülesannet edukalt lahendada, peavad õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide sekretärid individuaalselt tundma õppima iga õpetajat, et olla talle abiks õige õppevormi leidmisel. Tuleb aga märkida, et suur osa õpetajate komsomoli-algorganisatsioonide ülesandeks on pöördunud peamiselt õpetajate õppimise suunamisega, tundes vähe huvi selle vastu, kuidas õppimine edeneb. Õpetajate komsomoliorganisatsioonid peavad võitlema selle vastu, et luua mittestatsionaarselt õppijatele soodsad õppimistingimused, et viimaseid ei koormataks ühiskondlike ülesannetega.

Uheks enesetäiendamise vormiks on kirjanduse iseseisev lugemine. Õpetajate algorganisatsioonid on korraldanud loetud teoste ühiseid arutlusi. Koikla 7-klassilise Kooli õpetajate komsomoli-algorganisatsioon arutas läbi Sobko teose „Rahu pant“ ja mitmed teised Stalini preemiaga autasustatud teosed. Leisi Keskkooli õpetajate komsomoli-organisatsiooni poolt arutati läbi Vigdorova teos „Minu klass“ jt.

Samal viisil on arutatud pedagoogilisi teoseid, nagu näit. A. S. Makarenko „Pedagoogiline poem“, „Raamat lastevanemaile“ jt. Tornimäe 7-klassilise Kooli õpetajate komsomoli-algorganisatsioon arutas oma koosolekul teemat „M. I. Kalinini pedagoogilised vaated“.

Õpetajate pedagoogiliste ja metoodiliste teadmiste tõstmiseks on õpetajate algorganisatsioonid korraldanud koolides rea vastavasisulisi ettekandeid ja referaate vene keele õpetamisest algklassides, klassijuhatajate tööülesannetest, õpetaja autoriteedist, teadliku distsipliini kasvatamisest jt. küsimustest.

ULKNU XII kongressi resolutsioonide elluviimiseks peavad õpetajate komsomoli-algorganisatsioonid oma tööd tublisti parandama, asendades rohkearvulised koosolekud, otsused ja nõupidamised konkreetsete tegudega. Siis pole kahtlust, et koolide juhtkonnad leiavad õpetajate komsomoliorganisatsioonidelt tõhusat toetust õppe-kasvatustöö parandamisel ja täiustamisel.

Metoodilise töö juhtimise kogemusi.

F. TOODE,

Võru rajooni pedagoogilise kabineti juhataja.

Pedagoogilise kabineti olulisemaid ülesandeid on koolivälise metoodilise töö praktiline juhtimine ja korraldamine kogu rajooni ulatuses. Käesoleval õppeaastal töötas Võru rajoonis 9 sektsiooni: eesti keele, vene keele, võõrkeelte, ajaloo, matemaatika-füüsika, bioloogia-geograafia-keemia, kehalise kasvatuse, I ja III kl. ning II ja IV kl. õpetajate sektsioon.

Lasteaedade töötajate sektsioon töötab vähese liikmete arvu tõttu rajoonidevahelise sektsioonina (Antsla, Valga ja Tõrva rajooni lasteaedade töötajad), mispärast koosolekud toimuvad üks kord poolaastas. Joonestamise ja laulmise õpetajad arutavad nende ainete metoodilisi ja pedagoogilisi küsimusi jaanuarikuu nõupidamiste ajal.

Selliste organisatsiooniliste vormide juurde koolivälise metoodilise töö korraldamisel ei jõutud korraga, vaid alles 1952/1953. õppeaasta II poolel, paariaastase töö kogemuste alusel. Sektsioonide töökoosolekud toimuvad tööpäeviti, nagu seda näeb ette Eesti NSV Haridusministeeriumi vastav juhend. Sektsioonides peetakse õppeaastas reeglipäraselt 5—6 koosolekut, üks neist talvisel ja teine kevadisel õppetöö vaheajal.

Koolivälise metoodilise töö korraldamisel oli meil algul raskuseks see asjaolu, et sektsioonide tööpäevadel tuli paljudel õppejõududel oma tunnid ära jätta. Selle puuduse vältimiseks organiseerisime eelmistel aastatel kõikide sektsioonide töökoosolekud ühel päeval (pühapäeval). Sellelgi moodusel on oma puudused. Paljud Võru rajooni õppejõud õpetavad võrdse tundide arvuga 2—3 ainet, mille tõttu neil oli

võimalik osa võtta ainult ühe seksiooni tööst. Ka oli sel puhul pedagoogilisel kabinetil kõikide seksioonide töökoosolekute ettevalmistamise kontrollimine ja juhtimine raske, mille tõttu see tähtis töö kippus muutuma kampaanialikuks.

Neil ja teistelgi põhjustel (puhkepäevadel on raskusi transpordi organiseerimisel) peeti seksioonide töökoosolekud 1953/54. õppeaasta I poolest alates tööpäevadel. Et kõikide õppejõudude reeglipärane osavõtt seksioonide tööst häiriks minimaalselt tööd koolis, selleks määrati käesoleva õppeaasta talvisel vaheajal toimunud õppeasutuste juhatajate nõupidamisel kindlaks päevad, millal teatavatel aineõpetajatel on minimaalne tundide arv või neil on täiesti vaba päev. Kõikide rajooni koolide juhtkonnal tuli seda otsust silmas pidada tunniplaanide koostamisel. Seksioonide juhatajate kokkutulekul koostati sellele vastavalt seksioonide töökoosolekute graafik.

Käesoleva õppeaasta koolivälise metoodilise töö kogemuste alusel võib väita, et need sammud on osutunud otstarbekohasteks, mida kinnitab niihästi õpetajate regulaarne osavõtt seksioonide töökoosolekuist kui ka see, et on oluliselt vähenenud vajadus asendada õppejõude, kes viibivad seksioonide töökoosolekuil.

Seksioonide töös on meie kogemuste järgi väga oluline see, et õppejõudu, kes on saanud ülesande esineda seksiooni töökoosolekul, õigeaegselt abistataks ja tema ettevalmistust selleks esinemiseks õigeaegselt kontrollitaks, mis on põhiliselt seksiooni juhataja ülesanne.

Väga energiliselt võitleb oma seksiooni töö hea kvaliteedi eest matemaatika-füüsika õpetajate aineseksiooni juhataja K. Miljaste (Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru Keskkooli õpetaja). Seksiooni koosolekute ettevalmistamise tõhusa kontrollimise tulemusena on selle seksiooni töökoosolekud olnud alati täisväärtuslikud: plaanis ettenähtud üritused on põhjalikult ette valmistatud ja sõnavõttud on asjalikud ning kriitkarohked.

Senine töö on näidanud, et esineb juhtumeid, kus ülesande saanud õppejõud ei saa kohale ilmuda haiguse tõttu või mõnel muul põhjusel. Neil kordadel (kui õppejõud on suhtunud oma ülesandesse vastutustundega) oleme temalt saanud ettekande käsikirja koosolekul ette lugemiseks.

Olgu siinkohal näitena meenutatud Lasva Algkooli õpetajat E. Silma, kes, olles haigestunud, saatis õigeaegselt I ja III klassi õpetajate seksiooni töökoosolekule oma ettekande teksti („Töö sõnavara alal vene keele tundides“), mis loeti koosolekul ette. Ent on olnud ka vastupidi-seid juhtumeid, mille puhul ülesande saanud õppejõud puudub seksiooni koosolekult, kuid pole saatnud ka ettekande teksti. Seksiooni juhataja ülesanne seisneb selles, et kontrollimise kaudu ennetada niisuguseid juhtumeid, organiseerida seksiooni töökoosoleku päevakorra täiendamist muu vajaliku ürituse või ettekandega.

Nagu tegelik elu näitab, on ettenägemata juhtudel takistustest tekkinud lünkade vältimiseks väga soovitatav, kui haridusosakonna või pedagoogilise kabineti töötajail on varuks mõni aktuaalne ettekanne või sõnavõtt, millega niisugustel puhkudel esineda.

Et I ja III klassi õpetajate seksiooni koosolekul 30. veebr. k. a. üks planeeritud ettekanne ära jäi, tuligi sõna võtta pedagoogilise kabineti juhatajal, kes puudutas „Osavate käte“ ringi töö organiseerimist ja õpilaste iseloomustuste koostamist.

Sektsioonide tööplaanid koostatakse sektsioonide juhatajate poolt poolaastaks ja esitatakse sektsioonides arutlemiseks õppejõudude augustikuu (I õppepoolaasta kohta) ja näarikuu (II õppepoolaasta kohta) nõupidamistel.

Eelmisel õppeaastal peeti sektsioonide töökoosolekud rajoonikeskuses Võrus. Lahtised tunnid anti neil puhkudel Võru linna koolides. Ettekanded ja lahtiste tundide arutelu toimusid rajooni pedagoogilise kabineti ruumides.

Käesolevast õppeaastast alates peetakse sektsioonide koosolekuid ka maal asuvais koolides. Sel puhul kogunevad sektsiooni liikmed liini-omnibusside Võrru jõudmise järel pedagoogilisse kabinetti, kust ühiseselt selleks tellitud omnibussiga sõidetakse kohale. Eriti käesoleva õppeaasta II poolel on mitmed sektsioonid pidanud töökoosolekuid väljaspool rajoonikeskust.

Sektsioonide tööplaanides esineb lahtisi tunde, töökogemuslikke ettekandeid, referaate, uusima pedagoogilise ja metoodilise kirjanduse ülevaateid, praktikume, väljapanekuid, ekskursioone, ettekandeid spetsialistidelt jms.

Ettekanneteks ja referaatideks sobivate teemade kavasad on saatnud rikkalikult Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, milledele lisaks valitakse ettekannete teemasid ka sektsioonide poolt.

Vastutusrikkamaid ja raskemaid löike sektsioonide töös on ülesande saanud õppejõu abistamine, tema ettevalmistustöö kontrollimine. Sel alal ei ole Võru rajooni sektsioonide töö veel kaugeltki nõutaval tasemel.

Rajooni pedagoogilisel kabinetil on raamatukogu, kus leidub võrdlemisi rikkalikult pedagoogilist kirjandust ja vastavaid perioodilisi väljaandeid, mida on kasutanud paljud õppejõud. Kuigi kirjandus ja ajakirjandus on rõhuvas enamikus venekeelne, leiab see elavat kasutamist. Ülesande saanud õpetaja abistamine, olgu siis vastava kirjanduse kättejuhatamisega või nõuandmisega ettekande kava koostamiseks, on individuaalne töö, mille iseloomu ja ulatuse määravad ülesande saanud õpetaja ettevalmistus ja kogemused.

Sektsioonides antakse jõukohaseid ülesandeid ka noortele õppejõududele, keda sel puhul tuleb pedagoogilisel kabinetil eriti hoolikalt abistada ja juhtida. Sammuka Algkooli õpetaja V. Pokbinder, kes töötab kutseta õpetajana esimest aastat, sai ülesandeks esineda I ja III klassi õpetajate sektsioonis 15. apr. k. a. ettekandega teemal „Kuidas käsitleta III klassis geograafilise sisuga lugemisvalu“. Veebruarikuu esimestel päevadel asus õpetaja materjalide kogumisele. Kevadisel õppetöö vaheajal sai õpetaja V. Pokbinder pedagoogilisest kabinetist täiendavat kirjandust, samuti arutati sel puhul läbi ettekande koostamise kava. Aprillikuu alguseks valmisid kõnealusel õpetajal ettekande konkreetsed teesid ja ettenähtud ajal võis toimuda antud teema käsitlemine sektsiooni koosolekul.

Niisuguse pika ettevalmistustöö eesmärgiks polnud üksnes saavutada seda, et noor kutseta õpetaja esitaks vähemalt rahuldava ettekande, vaid ka see, et ta õpiks lähemalt tundma mõnesid olulisi metoodilisi küsimusi selle teema käsitlemiseks tegelikus õppetöös IV õppeveerandil. Kogemused näitavad, et niisugune talitamisviis on õigustatud.

I ja III klassi õpetajate seksiooni kõnealusel koosolekul esitati teiste õppejõudude poolt mitmeid konkreetseid täiendusi ettekandele. Nii jutustas õpetaja L. Vee (Fr. R. Kreutzwaldi nimeline Võru Kesk-kool) oma töökogemustest ilmakaarte käsitlemisel II ja III klassis, samuti pinnavormide, järvede ja jõgede tutvustamisest piltide järgi, mida täiendati kevadel ekskursiooni korraldamisega Rõugesse. I ja III klassi õpetaja, seksiooni juhataja L. Alles (Võru I 7-klassiline Kool) tutvustas oma töövõtteid geograafia-alaste palade käsitlemisel I klas-sis, samuti kaardilugemise algteadmiste õpetamisel III klassis.

Kuna Võru rajoonis ei ole lubatud esineda seksiooni koosolekul ettekandega, mis poleks varem kirja pandud, siis on saavutatud mõnin-gat edu ettekannete käsikirjade kogumisel, võrreldes lähema minevi-kuga: ainult üksikud õppejõud ei saa pärast ettekande esitamist anda selle teksti seksiooni juhatajale, vabandades end käsikirja halva välumusega ja lubades lähematel päevadel esitada korraliku käsikirja.

Sel põhjusel on pedagoogilisel kabinetil kogutud ligi 100 ettekande käsikirja, millest paremad on esitatud Vabariiklikule Õpetajate Täien-dusinstituudile. Ettekannete temaatika on mitmekesine, sisaldades peamiselt metoodilisi küsimusi kõigilt ainealadelt. Neid materjale kasutatakse rajooni õppejõudude poolt kaunis elavalt.

Seksioonides esitatavate ettekannete oluliseks puuduseks on sageli ikkagi veel üldsõnalisus, ebakonkreetsus. Eriti on see märgatav seal, kus seksiooni juhataja või pedagoogiline kabinet ei ole teostanud ette-valmistustöö kontrolli ega juhendamist.

Uheks kõige levinumaks seksioonide töövormiks on kahtlemata lahtised tunnid, mille arutlemisel kerkib sageli esile väga mitmesuguseid uusi küsimusi.

Kuigi seksioonides antud lahtised tunnid on saavutanud eesmärgi, esines nende puhul ometi mitmesuguseid puudusi. Keeleõpetuse ja kir-janduse tundide üldisemaks puuduseks oli see, et töö sõnavara alal polnud küllaldane, matemaatika tundides praktiseeriti vähe tekstüles-annete lahendamist. Algklassides on esinenud vigu küsimuste esitami-sel ja vestluse juhtimisel. Tunni metoodiline ülesehitus lahtiste tun-dide puhul on olnud üldiselt vastuvõetav.

Lahtiste tundide andmisel on tähtis nende täielik kordaminek nii kuulajate kui ka tundi andva õpetaja seisukohalt. Võru rajooni hari-dusosakond on juba aastate eest kehtestanud korra, mille järgi lahtise tunni üksikasjaline tööplaan tuleb ülesande saanud õpetajal läbi aru-tada seksiooni juhataja või kooli parimate õppejõududega. Praktiliselt on end õigustanud eriti viimane moodus.

Niisugusest nõudest juhendumine on andnud märgatavaid positiiv-seid tulemusi, mis väljenduvad eelkõige selles, et lahtised tunnid on nõutaval ideelis-teoreetilisel ja metoodilisel tasemel. Pealegi võib niisugusel korral lahtise tunni andjaks olla ka väiksema tööstaaziga õppejõud. Väimela 7-klassilises Koolis andis lahtise vene keele tunni I ja III klassi õpetajate seksioonis sama kooli õpetaja I. Maad, kes töötab õpetajana teist aastat. Kuigi lahtise tunni läbiviimisel esines puudusi, millele juhiti tähelepanu tunni arutlemisel, oli tund ometi huvi-tavalt ja metoodiliselt õigesti üles ehitatud.

Tunni positiivseteks külgedeks olid õpilaste hea organiseeritus ja distsipliin: nii tunni alguses kui ka tunni käigus ja selle lõpetamisel

võis märgata õpilaste distsiplineeritud käitumist ja esinemist. Tunniks oli õpetaja valmistanud ka vajalikud näitlikustamisabinõud (pilt).

Tunni puuduseks tuleb lugeda vähest tööd uute sõnade õpetamisel, nagu sellele tunni arutlemisel põhjendatult tähelepanu juhiti (ei tehtud häälendamisharjutusi, õpetaja ei lasknud õpilastel lauseid moodustada jms.), samuti õpilaste vastuste mõningat allahindamist, hinnete osalist teatavakstegemist (kuigi küsitleti nelja õpilast, mida võib küllaldaseks pidada, teatati hinded ainult kahele õpilasele, kuid teistele õpilastele jättis õpetaja need teatamata). Samuti esines õpetajal vigu küsimuste esitamisel, mis on tingitud vähesest vene keele oskusest.

Tunni arutlemisel selgus ühtlasi, et tunni tööplaani koostamisel olid noort õpetajat abistanud sama kooli vilunud vene keele õpetaja A. Kanger ja direktor Ö. Jaaska.

Koolivälise metoodilise töö edasiseks süvendamiseks on Võru rajoonis tarvis veelgi parandada aineseksioonide töö organisatsioonilist külge, rakendada seksioonid senisest tõhusamalt rajooni koolide õppekasvatustööst tulenevate probleemide tundmaõppimisele ja lahendamisele ning taotleda, et selle töö käik ja tulemused leiaksid alati korrektset kirjalikku vormistamist.

Küsimustest, mida aineseksioonides eeloleval õppeaastal tuleks lähemalt valgustada, võib märkida: töö sõnavara õpetamisel, tekstülesannete lahendamine, polütehnilise õpetuse küsimused seoses üksikute õppeainete konkreetsete teemadega, distsipliini küsimused ja eriti teadliku õppimise küsimus. Rajooni õpetajate nõupidamisel augustikuus, kus seksioonides arutletakse eksamite tulemusi, selgub samuti küsimusi, millele seksiooni töös tuleb esijoones tähelepanu pöörata.

Koolisisese metoodilise tööga tegelesid rajooni haridusosakond ja pedagoogiline kabinet 1953/54. õppeaastal senisest põhjalikumalt, sest nagu eespool toodust selgus, oli koolivälise metoodilise töö saavutand teatud taseme ja nüüd tuli järjekordse tööloiguna korraldamisele koolisisene metoodiline töö ainekomisjonides.

Inspektoritelt koolide revideerimisel saadud materjalid ja pedagoogilise kabineti poolt kogutud andmed näitasid, et koolisisene metoodiline töö ainekomisjonides toimub enamikus rajooni koolides süstemaatilise juhtimiseta õppeasutuste juhatajate poolt. Käesoleva õppeaasta I pooltel tutvuti lähemalt mitme kooli ainekomisjonide tööga (Sõmerpalu Seitsmeklassiline Kool, Võru 1. Seitsmeklassiline Kool, Fr. R. Kreutzwaldi nimeline Võru Keskkool ja Viitina ning Rõuge Seitsmeklassiline Kool).

Ainekomisjonide töö organisatsiooniline külg on koolides lahendatud praktiliselt õigesti: suuremates koolides (Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru Keskkoolis, Võru 2. Keskkoolis, osaliselt ka Võru 1. Seitsmeklassilises Koolis) kuuluvad ainekomisjonidesse ühe ja sama aine õpetajad, väiksemates koolides (enamik Võru rajooni seitsmeklassilisi koole) moodustatakse ainekomisjonid sugulasainete ja algklasside õppejõududest, nii et väiksemates koolides on 2—3 ainekomisjoni.

Ainekomisjonide tööplaanid sisaldasid ettekandeid, lahtisi tunde, nende arutlusi jms. Tööplaanid olid koostatud komisjonide liikmete poolt. Uldreeglina ei ole kooli pedagoogiline nõukogu ja direktor andnud ainekomisjonidele lahendamiseks ülesandeid, mida loeme puuduseks ainekomisjonide töös. Paljud üksikutes ainekomisjonides (Fr. R.

Kreutzwaldi nim. Võru Keskkoolis, Võru 1. Seitsmeklassilises Koolis jm.) arutletud teemadest, näit. õpilaste küsitlemine tundides, käekirja ja õpilaste suulise väljendusoskuse ravimine, näitlike õppevahendite kasutamine õppetundides jt., on sobivad anda läbitöötamiseks kõikidele ainekomisjonidele, et ühendada kõiki ainekomisjone üksteisega töökogemuste vahetamiseks. Ühtlasi on tähtis, et kooli pedagoogiline nõukogu arutaks ainekomisjonide töötulemusi ja võtaks vastu vajalikke otsuseid kogu kooli kohta.

Samuti on vajalik, et suuremates koolides direktor ja õppealajuhataja viibiks ka neil ainekomisjonide koosolekuil, kuhu nad ei kuulu liikmetena.

Ainekomisjonide kirjalike materjalide hulgas peab leiduma: protokollid, mõned parimate lahtiste tundide konspektid ja esitatud ettekannete käsikirjad. Reas koolides ongi need materjalid olemas.

Ainekomisjonide töö peegeldub osaliselt ka komisjonide koosolekute kohta peetud protokollides. Siinkohal peab märkima, et viimased jäta-
vad sageli väga palju soovida.

Nii näiteks on Sõmerpalu Seitsmeklassilise Kooli mõnede ainekomisjonide protokollid liiga üldisõnalised, neis puudub konkreetsete otsuste osa, protokollidele pole lisatud ettekannete tekste, samuti pole neid ettekandeid protokollitud. Mõnede ainekomisjonide protokollides (Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru Keskkoolis) fikseeritud otsused: „organiseerida paremini ringi tööd (vene keele ainekomisjonis), „leiti abinõusid vigade parandamiseks“ (algklasside õpetajate ainekomisjonis käekirja parandamise kohta) jm. ei ole küsimuse lahendamiseks piisavad.

Et kaasa aidata ainekomisjonide töö nõutavale tasemele tõstmiseks, valgustati seda küsimust lähemalt haridusosakonna juhataja ettekandes rajooni õpetajate nääriliku nõupidamisel. Samuti on koolisisesele metoodilisele tööle tõsisemat tähelepanu pööratud koolide inspekteerimisel.

Kõige selle tulemusena paranes II õppeaasta ainekomisjonide töö koolides. Esijoones avaldub see ainekomisjonides arutatud küsimuste aktuaalsuses, mis kõneleb sellest, et ainekomisjonid rakendusid kogu jõuga õppe-kasvatustöö taseme tõstmisele.

Metoodiline töö on põhilisi lülisid õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel, konstateeritakse „Kooli metoodilise töö põhimääruses“. Seepärast tuleb eeloleval õppeaastal selle töö korraldamisele ja juhtimisele veel suuremat tähelepanu pöörata ja seda niihästi rajooni pedagoogilisel kabinetil kui ka haridusosakonnal.

Töövõtteid vene keele väljendusoskuse arendamiseks algklassides.

A. JÕESAAR.

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi metoodik.

Selle teema valikul olen lähtunud nendest puudustest, mis on ilmnenud vene keele õpetamisel meie algkoolides, eriti kõne arendamise osas. Nagu teada, on kehtivas algkoolide õppeprogrammis vene keele osas ette nähtud kõneoskuse arendamine (*развитие речи*).

Vene keele tundides tehtud tähelepanekud on näidanud, et paljud algklasside õpetajad osutavad vähe tähelepanu sellele programmi osale. Tavaliselt tegelevad need õpetajad tunnis lugemise, tõlkimise ja sõnade seletamisega (viimastki mõistetakse ainult nende tõlkimisena) ning nende vähestele küsimustele vastamisega, mis on antud õpikus pala lõpul.

Selline ühekülgsus õppetöös soodustab küll passiivset keele omandamist, nii et õpilased on suutelised lugema ja tõlkima võrdlemisi raskesisulisi venekeelseid tekste, kuid sellejuures ei suuda nad vene keeles kõige lihtsamatki mõtet väljendada. Niisuguste õpetajate tunnid on igavad ja üksluised oma töövõtete poolest ega suuda õpilastes äratada huvi vene keele õppimise vastu.

Et äratada õpilastes huvi keele vastu ja anda neile praktilist keeleoskust, tuleb senisest rohkem rõhku panna kõneoskust arendavaile töövõtetele.

Mida tuleb mõista programmis ettenähtud osa „Развитие речи“ all?

E s i t e k s — õpilaste sõnavara süstemaatilist rikastamist lugemispalade läbivõtmisel; t e i s e k s — oskust ja vilumust õpitud sõnadest koostada lauseid (II kl. 2—4 sõnast, III—IV kl. 6—7 sõnast); k o l m a n d a k s — programmis ettenähtud grammatiliste teadmiste rakendamist lausete koostamisel; n e l j a n d a k s — õpilaste oskust väljendada oma mõtteid vene keeles.

Et jõuda sellele eesmärgile, peavad õpilased eeskätt omandama vastava sõnavara, kuhu kuuluvad igapäevases elus kõige vajalikumad sõnad. Uks osa õpitavast sõnavarast omandatakse aktiivselt, s. t. need sõnad peavad korduva kasutamise teel juurduma õpilase kõnekeelde. Õpitavate sõnade kindel ja püsiv omandamine tagatakse nende sõnade kordamisega kas kõnelemisel, lugemisel või kirjutamisel.

Kahjuks ei arenda tõlkemeetod, mida paljud meie õpetajad harrastavad, elavat kõnekeelt: oskust õpitavatest sõnadest lauseid moodustada, küsilauseite koostamist antud teksti kohta, vestlust pildi järgi, loetu ümberjutustamist, palade dramatiseerimist jne.

Õpilase kõneoskuse arendamine toimub peamiselt lugemise ja grammatika tundides. Mõnikord võib selleks pühendada ka eri tunni, kuid kõik kolm programmi osa — kõne arendamine, lugemine ja grammatika olgu tihedalt seostatud, nii et üks osa tugineks teisele.

Sõnu õpitakse kontekstis, seega alustatakse kõnekeele õppimist lausest, milles esineb üks või teine tundmata sõna. Õpilane omandab lauseid kahel viisil: 1) valmislausete meelespidamisega, 2) lausete iseseisva koostamisega. Algul tutvustatakse õpilasi lausetega praktilises kõnes. Alles hiljem, kui õpilased on omandanud elementaarseid teadmisi grammatikast, hakkavad nad neid teadmisi rakendades lauseid koostama.

Kõne arendamine seoses lugemisega. Kõneoskuse arendamine on tihedalt seotud lugemisega. Lugemispalad on uute sõnade ja lausete õppimise baasiks: õpilased, olles omandanud lugemispalast teatava hulga praktilises kõnekeeles vajalikke sõnu ja väljendeid ning korrates neid mitmesugustes analoogilistes lausetes, rikastavad seega oma aktiivset sõnavara. Iga lugemistundi tuleb kasutada ka kõne arendamiseks.

Seoses lugemisega võib märkida järgmisi kõnet arendavaid töövõtteid: 1) vastamine küsimustele, 2) küsimuste koostamine õpilaste poolt, 3) loetu ümberjutustamine ja 4) loetu päheõppimine (luuletused, vanasõnad, mõistatused).

Küsimustele vastavad õpilased juba aabitsaeelsel perioodil, kusjuures vastus sisaldab küsimuses esinevaid sõnu. (Что тут? Тут мак.) Järk-järgult muutuvad küsimused raskemaks, kusjuures III—IV kl. lugemispalade kohta võime mõnikord esitada küsimuse: *О ком здесь говорится? Что сказано про Митю (о Мите)?* Sel juhtumil tuleb vastata mitme lausega ja lühidalt edasi anda antud lõigu mõte.

Tavaliselt on õpetaja see, kes tunnis õpilastele küsimusi esitab, kusjuures õpilased on ainult vastajad.

Küsimuste esitamine loetud lause või pala kohta on palju raskem ülesanne kui vastamine. Juba alates II kl. võib lasta õpilastel moodustada küsimusi antud lause kohta. Olgu näiteks lause *Папа работает на фабрике*, mille puhul võiksid esineda küsimused: 1) *Кто работает на фабрике?* 2) *Где работает папа?* 3) *Что делает папа?* III—IV kl. tuleks nõuda õpilastelt kõikide õpitud küsivate asesõnade (*кто? где? куда? откуда? с кем? чем? ит.*) rakendamist küsilauseis. Sel puhul on tähtis õpilaste tähelepanu juhtida *кто?* ühildumisele tegusõna vormidega, et ära hoida taolisi vigu: *Кто вышла?* (pro *вышел*). *Кто живут?* (pro *живёт*). Selliseid vigu teevad mõned õpetajadki. Õppides koostama küsimusi sõnade ja lausete kohta, tungivad õpilased sügavamalt loetu sisusse. Ka soodustab see töövõtte loetud pala kavastamist küsilausetega.

Loetud pala ümberjutustamine on tõhus vahend õpilase vene keele oskuse arendamiseks. Ümberjutustamisel kordab ja kinnistab õpilane õpitud sõnu ning väljendeid, mille tulemusena siirduvad viimased tema praktilise sõnavara hulka. Esimesel lugemaõppimise perioodil, s. t. II kl. 2. poolaastast alates on soovitatav, et õpilased püüaksid jutustada loetud pala, III ja IV klassis on vaja tingimata nõuda loetud pala de iseseisvat ümberjutustamist, millest võtku osa võimalikult rohkem õpilasi. Ümberjutustamisel vene keeles kipuvad õpilased jutustama raamatu sõnadega. Seda ei tohiks keelata, sest algkooli õpilase

sõnatagavara on veel väike, ta tunneb vähe sünonüüme ja idiomaatilisi väljendeid.

Ümberjutustamise vorme on mitmesuguseid: näiteks pala „Утром“ III kl.) on antud 1. pöördes, õpilasel võiks lasta jutustada selle 3. pöördes. Pala „Плохой товарищ“ (IV kl.) võib lasta ümber jutustada ühe jutus esineva tegelase nimel. Palas „Четыре желания“ (IV kl.) võib meestegelase asendada naissoost tegelasega, võttes *Миля* asemele tegelaseks *Луиза*. Sellise ümberjutustamisega omandavad õpilased vilumusi aluse ja öeldise ühildumise kohta minevikus, mis on alatiseks komistuskiviks meie õpilastele.

Palast arusaamise kontrollimise eesmärgil lasevad mõned õpetajad jutustada loetud pala eesti keeles. Vene keele kõnelemisoscuse omandamise seisukohalt ei ole sellel töövõttel suurt väärtust. Kõnekeele arendamise huvides võiks talitada ümberpöördult: õpetaja loeb lihtsas keeles kirjutatud pala eesti keeles ja õpilased jutustavad selle vene keeles. Seda tehakse niisuguste paladega, milles on rohkem jutustavat elementi ja mille sõnavara on õpilastele tuttav.

Kordamise puhul võib korraldada venekeelseid vestlusi laiemas ulatuses. Näiteks, kui IV kl. on korratud kolhoosielu käsitlevad palad: «Весна в колхозе», «Уборка урожая», «Сенокос», «Колос к колосу — Родине сноп», vesteldakse järgmiste küsimuste üle: *Кто работает в колхозе? Какие животные в колхозе? Где стоят лошади? Где коровы? (В хлеву, в конюшне.) Что растёт на колхозных полях? Какими машинами убирают урожай? Как пионеры помогают колхозникам?* jne. Vestluse kokkuvõtteks jutustavad õpilased lühikese seotud jutukese kolhoosnikute tööst, loomadest ja viljadest nii, nagu neile vestluse käigus meelde on jäänud. Sellised vestlused on kasulikud ka kasvatuslikust küljest: neis rõhutatakse kolhoosi eeliseid, kolhoosnikute töökust ja tööde mehhaniseerimist põllumajanduses.

Тексти päheõppimisest. Ka venekeelsete tekstide, luuletuste, vanasõnade ja mõistatuste päheõppimise kaudu rikastub õpilaste aktiivne sõnavara. Päheõpitud luuletuste sage kordamine aitab õpilastel omandada sõnade õiget rõhku ja hääldamist. Luuletuste käsitlemise rakendamine kõne arendamise teenistusse jätab meie algklasside vene keele õpetajate enamiku juures veel palju soovida. Tavaliselt piirub luuletuste käsitlemine uute sõnade selgitamise ja luuletuste teksti sõnasõnalise tõlkimisega. Sel juhul ei arendata vestlust uute sõnade omandamise kontrollimise eesmärgil ega juhita tähelepanu inversioonile, mis on tingitud riimist. Harilikult ei ole luuletuste juurde antud küsimusi; ka õpetajad ei lisa neid omalt poolt.

Külastatud tundidest on jäänud mulje, et õpilased omandavad luuletusi mehaaniliselt ja et sõnad, mis nad sel puhul õpivad, ei olekski nagu tavalises kõnekeeles rakendatavad.

Ei oleks üleliigne näiteks III kl. luuletuse „Картошка“ käsitlemisel küsimuste abil kontrollida, kas õpilased oskavad rakendada lauseis luuletusest õpitud sõnu:

Что мама берёт из мешка? (картошку). Что она сварит из картошки? (кашу). Как мы можем есть картошку? (варёной, запечёной, в супе). Чем мама накормит всю семью? (картошкой).

IV kl. õpikus luuletuse „Наша армия родная“ õppimisel võiks järgmist küsimuste abil kinnistada vastõpitud sõnu:

Кто стережёт наши границы? А кто охраняет наши моря? Что стерегут лётчики? Для чего Советская Армия охраняет нашу страну?

Vastates kõikidele küsimustele lausetega, saame järgmise lookese, mille jutustab esiteks üks parem õpilane ja mida seejärel kordavad keskpärased ja nõrgemad õpilased:

Пограничники стерегут наши границы, а моряки охраняют наши моря. Высоко летают лётчики и стерегут небо. Советская Армия охраняет нашу страну, чтобы мы могли мирно работать.

Siinjuures juhib õpetaja õpilase tähelepanu sellele, et стережёт ja охраняет on peaaegu sama tähendusega sõnad. Antud sõnade kordamine nii küsimustes kui vastustes kindlustab nende parema meelespidamise.

Ka vanasõnu ja mõistatusi õpitakse pähe, samuti palasid, mida dramatiseeritakse. Näiteks palasid, nagu: „В магазине“, „На уроке“, „У телефона“, „Сказка“ (II kl.) võib väga hästi kasutada „näidendi- teks“. Lugemispalade dramatiseeringud pakuvad lastele huvi ja elamusi.

Jutustamine oma elust ja lähemast ümbrusest. Programmi kohaselt peab algkooli lõpetaja suutma vene keeles koostada lihtsa jutukese järgmistele teemadele: „Наша семья“, „Как я помогаю маме“, „Мой день“, „Что я делал вчера“, „Как я провел воскресенье (выходной день)“, „Наш класс“, „Наша школа“. Need teemad on seotud lugemispaladega, kuid õpilane jutustab nendest, läh- tudes enesest. Pärast õppekäiku metsa, köögivilja- või viljapuuaeda on soovitatav teha seal nähtust mõnelauseline lühikokkuvõte, sealjuures nõudes laste „omaloomingut“ antud teema kohta.

Kõne arendamise võtetest seoses grammati- kaga. Kõne arendamisel tuleb tugineda grammatilistele teadmistele, mis õpilased on omandanud lugemise ja grammatika tundides. II—III klassis on segatunnid, s. t. lugemine ja grammatika elementide õppimine toimub ühes tunnis, IV kl. on soovitatavad eraldi lugemise, kõne arendamise ja grammatika tunnid. Grammatika käsitlemisel on vajalik juh- tida õpilaste tähelepanu neile keeleliste nähtustele, mis puuduvad eesti keeles, nagu: nimisõna soolised erinevused, nimisõna ja omadus- sõna ühildumine grammatilise soo järgi ja teised. Vene keele tunde külastades jääb mulje, et grammatika käsitlemine toimub raa- matulikult (harjutus loetakse läbi ja kirjutatakse juhtnööride kohaselt vihikusse). Harjutuse eelnev suuline läbitöötamine on puudulik. Tuleks näiteks praktiseerida küsimist-kostmist kas õpetaja ja õpilaste vahel või õpilaste endi vahel, mille puhul küsimustes kasutatakse asesõnu *чей? чья? чьё?*, vastustes aga — *мой, моя, моё, мои*. Üks õpilane võtab naabri raamat ja küsib: *Чья эта книга? Чьё это перо?* Naaber vastab, kasutades asesõnu *мой, моя, моё, мои*, ja koostab iseseisvalt analoogi- lisi lauseid.

Lause on kõne algühik ja sellepärast peab kõneoskuse õpetamisel lausele langema töö raskuspunkt. Sellelaadilistest töövõtetest tuleks ära märkida järgmisi: a) lause laiendamine küsimuste abil; b) lause täiendamine väljajäetud sõnadega; c) lausete moodustamine antud sõnadest; d) lausete moodustamine vormi muutmisega (olevik asen- dada minevikuga, 1. pöörde 2. või 3. pöördega, ainsus mitmusega jne.); e) tõlked emakeelest vene keelde.

Olles tuttav laiendamata lihtlausega (aluse ja öeldisega), võib õpilane täiendada seda laienditega. Näiteks: *Колхозники работают . . . где? когда? Я пишу . . . что? чем?* Kui lause on antud olevikus, võib lasta õpilasel ütelda selle mineviku vormis, näiteks: *Ученик читает — ученик читал; ученица читает — ученица читала.*

Tunni elustamiseks oleks soovitatav grammatika tunde seostada piltide vaatlemisega. Näiteks võiks IV kl. õpikus pilti „После уроков“ kasutada kõne arendamiseks ühes grammatiliste teadmiste kinnistamisega (tegusõna 3. pöörde lõpp, творит. падеж. — чем?). Üks õpilane küsib teistelt: *Что делают мальчики? Они пилят, колют дрова, убирают снег. Чем они пилят? Чем колют? Чем убирают снег?*

Akusatiivi lõpu kinnistamiseks võiks tuua klassi mõne süzeelise pildi ja küsida: *Кого вы видите на картине? Яргнеб пildil leiduvate elusolendite loetlemine õpilaste poolt. Edasi võib taolisi küsimusi esitada asjade kohta: Что вы видите на картине? Что несёт девочка? мальчик?*

Pildi järgi „В пионерском лагере“ võib korrata eessõnu: *пльвёт к берегу, от берега, купается в реке, стоит у дерева, у реки, у палатки* jne. Seda pilti võiks kasutada sügisel ja kevadel grammatilisteks harjutusteks (tegusõnade tuleviku ja mineviku vormi õppimisel). Kevadel koostavad õpilased järgmisi lauseid selle pildi kohta: *Летом мы будем жить в лагере, будем спать в палатках, будем купаться в реке.*

Sügisel vesteldes sama pildi järgi jutustab õpilane: *Летом я был в пионерском лагере, спал в палатке, купался в реке* jne.

Kõik käsitletud töövõtted eeldavad algklasside õpetaja head vene keele oskust, sest puuduliku keeleoskusega on raske rakendada häid ja otstarbekohaseid võtteid, on raske anda vene keele tundi vene keeles. On vajalik, et meie algklasside õpetajad täiendaksid endid pidevalt ja süstemaatiliselt vene keele alal.

Nende väheste ridade eesmärgiks polnud üksnes tähelepanu juhtida tervele reaale metoodilistele võtetele vene keele kõneoskuse arendamiseks, vaid aktiveerida ühtlasi õpetajate otsinguid uute, paremate töövõtete leidmisel.

Kui õpetajal on huvi oma töö vastu, siis leiutab ta alati midagi uut, varieerib oma töövõtteid, et ka õpilastes tekiks huvi õpetatava aine vastu.

Noodiõpetamise kogemusi I klassis.

A. NURME,

Haapsalu Pedagoogilise Kooli muusika õpetaja.

Laulmise õpetamise programm seab üsna suuri nõudeid lastele ja eelkõige muidugi õpetajale. I klassis peame alustama noodikirja ja noodist laulmise õpetamist. Et neid ülesandeid edukalt täita, tuleb eelkõige lapsed laulma õpetada.

Kõik normaalsed lapsed armastavad laulu ja tunnevad rõõmu muusikast. Kui jälgida väikesi lapsi mängu juures, kodus või lasteaias, siis paneme tähele, et nad „laulavad“. See „laul“ on enamasti omaloominguline jorisemine, aga selles avaldub lapse tung ennast laulus väljendada. Nagu me ei keela eelkooliealisel lapsel ennast laulus väljendada, avaldugu see kas või jorisemises, nii ei tule seda teha ka kooliealise lapse suhtes, kuigi viimane ei peaks suutma veel laitmatult laulda. Keelamisega võime saavutada seda, et laps ei hakkagi edaspidi laulma. Laulmine on ja jääb kooli muusikalise kasvatuses põhiosaks.

I klass on väga tähtis lapse laulu- ja muusikahuvi arendamisel. Siin pannakse alus lapse edasistele muusikaharrastustele. Seepärast peab laulmise tund olema emotsionaalne ja andma lastele avaraid võimalusi eneseväljendamiseks.

Esimesed tunnid pühendasin laste laululiste võimete ja rütmitunde arendamisele. Alustasin üksikute helide ja lihtsamate meloodiliste käikude laulmisega. Meenutasime möödunud suve. Kõnelesime sellest, kuidas me ratsutasime kepphobusel metsa ja laulsime hobuse kappmist:



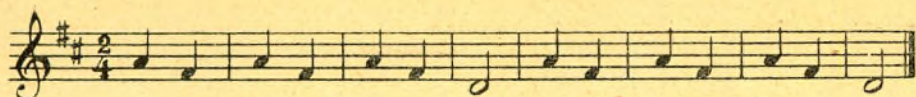
Kap - pa - di , kap - pa - di , kap - pa - di , kapp!

Jõudsime metsa ja kuulasime lindude laulu. Imiteerisime linde. Laulsime käona:



Ku - ku , ku - ku , kä - gu ku - kub kuk - ku!

Esimese meloodilise käiguna võtsin väikese tertsi alla, kuna see on lapsele kõige tuntum ja väga sageli kasutatav meloodiline käik. Selle käiguga algavad enamasti häällaulud ja ka laps ise häälitseb nii. Edasi laulsime kolmkõla-käiku:



Lii-ri , lõo-ri , lõ-o - ke , pii-ri , pää-ri pää-su-ke .

Oli üsna palju tegemist, enne kui need meloodilised käigud selgeks said. Kordasime neid igal tunnil. Selle tulemusena laulavad lapsed neid meloodiakesi täiesti veata.

Koos õpitud lauludega hakkasin arendama ka rütmitunnet. Lasksin lastel plaksutada rõhulise heli puhul. Edasi marssisime laulu saatel. Rõhulise heli puhul astusime vasaku jalaga. Marssisime kohal ja ka ümber klassi laulu ja klaveri saatel. Õppisime kuulama, millal muusika lõpeb, et koos muusikaga ka vastavalt seisma jääda. Suunda muutsime uute muusikaliste lausete alguses.

See kõik tõi elavust tundi ja lapsed kuulasid hoolikalt ning tähelepanelikult. Arenesid tähelepanuvõime ja reageerimisoskus. Lugesime ära sammud, mis saime astuda kahe lähestikku asuva rõhulise heli vahel, ning õppisime 2-löögilise taktimõõdu viipamise selgeks. Lasksin lapsi ise klassi ees laule dirigeerida. Seejuures meenutasin, et rõhulise heli ajal liigub käsi alati ülalt alla. Kuivalt, s. t. lugemisega (üks, kaks jne.) me takti ei viibanud, vaid tegime seda üheaegselt laulmisega.

Edasi hakkasime laulude rütmi koputama. Seejärel laulsime rütmilise kaasmängu saatel, kasutades esialgu omaenda „instrumente“ — käsi ja jalgu; algul olid laulud 2-löögilises, hiljem juba 3-löögilises taktimõõdus. Toon siin näitena eesti rahvaviisi „Tantsulaul“* rütmilise kaasmängu; edaspidi kasutasin kaasmänguks ka üksikuid rütmipille. Alustasin trummi ja triangliga.

Tul-ge kaa-sa , ü - le aa-sa kü-la vai-nu-

Käteplaksutus 3/4
Koputus jalaga . 3/4
Koputus pliiatsiga 3/4

el - la , seal on pi-du, seal on pil-li , seal on rõõm neil ol-la .

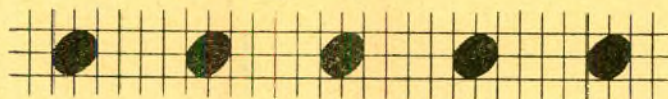
* Kohane laulda siiski do-mažooris. Toimetuse märkus.

Olen rakendanud ka laulude dramatiseerimist liigutustega. Rütmilise osaga olen üsna rahul. Enamik lapsi teotseb siin eksimatult. Ainult kaks poissi ei taju veel rütmi, nad tegutsevad „kajana“ — jäävad teistest maha.

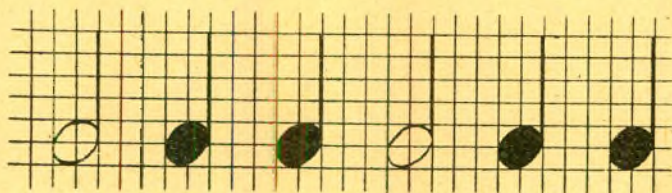
Seitsmendal tunnil hakkasime noote kirjutama. Kasutame selleks ruudulist vihikut. Algul vestlesime sellest, et nagu häälikuid on võimalik ka helisid kirja panna. Heli märk on noot. Noot koosneb kõigepealt noodi peast. Kirjutasime pliiaitsiga terve rea seest tühje noodipeasid:



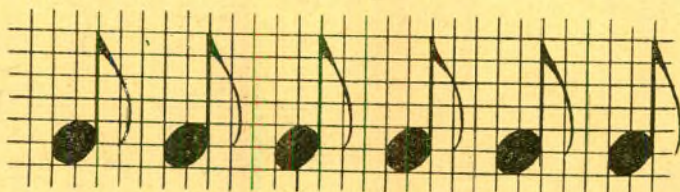
Edasi värvisime noodi pea seest mustaks:



Järgnevalt tuli juurde jaba varras:

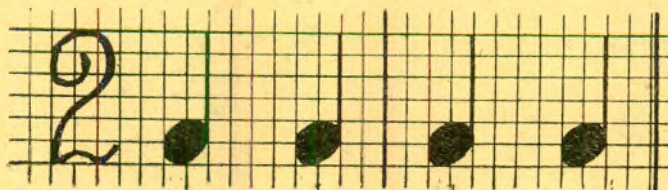


Kõige lõpuks kirjutasime ka lipuga noodi:



Sel tunnil ei kõnelnud ma midagi nootide pikkusest, sest see oleks toonud kaasa veel teise raskuse. Piisas sellest, et nad õppisid nootide kirjutamist.

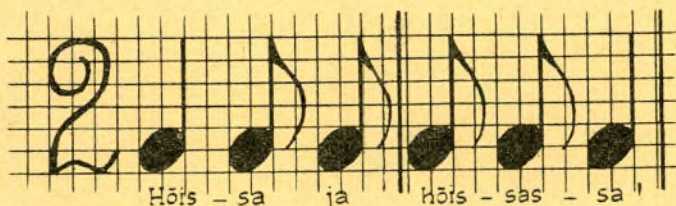
Järgmisel tunnil kirjutasime juba konkreetse meloodiakese rütmi, meenutades varem õpitud laulukest:



Ku - - ku, ku - - ku!

Lastel oli juba selge selle meloodiakese puhul esinevate tähtede kirjutamine, nii et saime ka sõnad silbitatult alla kirjutada. Nüüd oli meil lauluvihikus niisamasugune noodikiri nagu laulikus, s.t. noodid koos sõnadega. Määrasime taktimõõdu marssimise abil ja märkisime selle ka laulukese ette. Taktikriips oli uudsuseks kõnealuses tunnis; märkisime selle punase pliatsiga.

Selle meloodiakeseга õppisime tundma ühelöögilist nooti. Edasi õppisime tundma ka poolelöögilisi noote. Selleks väljusime eesti rahvalaulust „Pulmalust“. Kirjutasime üles laulu 2 viimast takti:



Uheksandal tunnil hakkasime tegelema helide kõrgusega. Heli pikkusega tutvusime juba seoses laulu rütmi käsitlemisega. Mängisin klaveril tuttavaid meloodiaid ja lapsed pidid nüüd ära arvama, missugust laulu ma mängisin. See pakkus suurt huvi. Enamik lapsi mõistatas õigesti. Isegi need, kes veel õigesti ei suutnud laulda, ütlesid eksimatult laulude pealkirjad. Sellest järeldasin, et kuulist neil lastel on, kuid laulmisoskus vajab arendamist.

Madala ja kõrge heli mõiste selgitamiseks võtsin appi looduse. Vestlesime metsast ja selle elanikest. Vestlust saatis kogu aeg klaver.

Karu kõnnib metsa all ja mõmiseb madalalt — klaver imiteeris karu astumist ja mõminat. Lapsed mõmisesid ka madalalt ja astusid kui karud. Ulal kõrgel puuoksal hüppas rõõmsalt linnuke ja häälitse kõrgelt — muusika jäljendas linnukest. Ka lapsed hüppesid kergelt ning siristasid linnuna. Läksin ka putukate valdkonda. Leidsime, et porilane häälitseb madalalt, sääsk kõrgelt. Ka nüüd häälitsevad lapsed ise vastavalt. Meenutasime, kes meie klassis kõneleb madalalt, kes kõrgelt. Laulsin lastele tuntud laulukesi kõrgelt ja madalalt, lapsed aga ütlesid, kuidas ma laulsin. Nii sai kõrge ja madala heli mõiste lastele selgeks.

Edasi kuulasime helide liikumist. Kõnelesin sellest, kuidas Peeter läks trepist üles ning alla ja laulsin väikese viisikese:

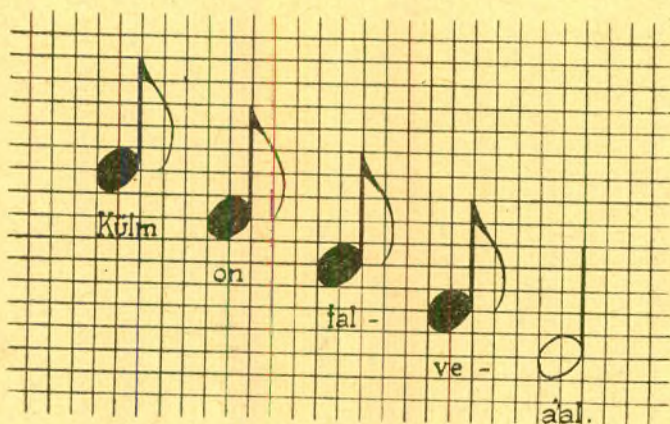


Ma ei ütelnud aga, kuhu poole Peeter liikus. Lapsed ise pidid kuulama, kas Peeter liikus trepist üles või alla. Laulsime koos Peetri liikumist. Nõnda laulsime kuulumise järgi ka kolmkõla. Et kuulata ja näidata heliastmikku ka oktaavi ulatuses, selleks tõin kaasa lõbusa pildi,

kus noodid on kujutatud inimestena. Kõik nad on liikuma pandud ülesmäge. Andsin ka nimetused kuni heliastmiku lõpuni (kõige madalamal asus 1. oktaavi do). Tabel meeldis lastele väga, huviga vaadeldi seda ka vahetundidel ning vesteldi lõbusaist nootidest. Ja mis kõige tähtsam — neid noote püüti ka laulda.

Algelise noodilugemise harjutusi teeme kvindi ulatuses (do — sol), mille juures on abiks klaviatuur. Instrumendid veetlevad alati lapsi. Klahvidega pillid on aga kõige kättesaadavamad (klaver, harmoonium, akordion). Kasutasin ära laste huvi nende vastu. Igale lapsele joonistasin lauluvihikusse klaviatuuri ühe oktaavi ulatuses ja nüüd õppisime selgeks klahvide nimetused do, re, mi, fa, sol ja „mängime“ oma klaverit. Et see kahjuks häält ei tee, laulame ise kaasa.

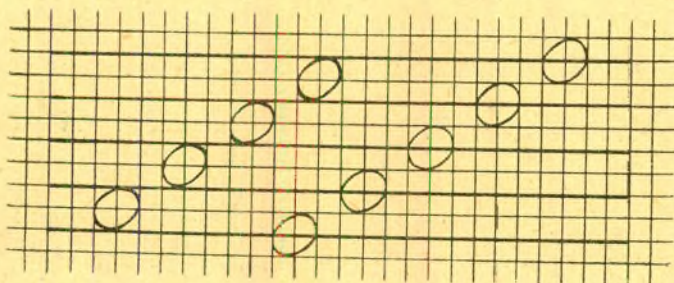
Panime ka noodid liikuma, et siduda helide laulmine noodipildiga. Esimesel poolaastal ei kasutanud me noodijoonestikku. Kirjutasime üles meloodilise käigu sõnadele „külm on talve a'al“ M. Krassevi laulust „Kuusepuuke“.



Sellega piirdubki töö esimesel poolaastal.

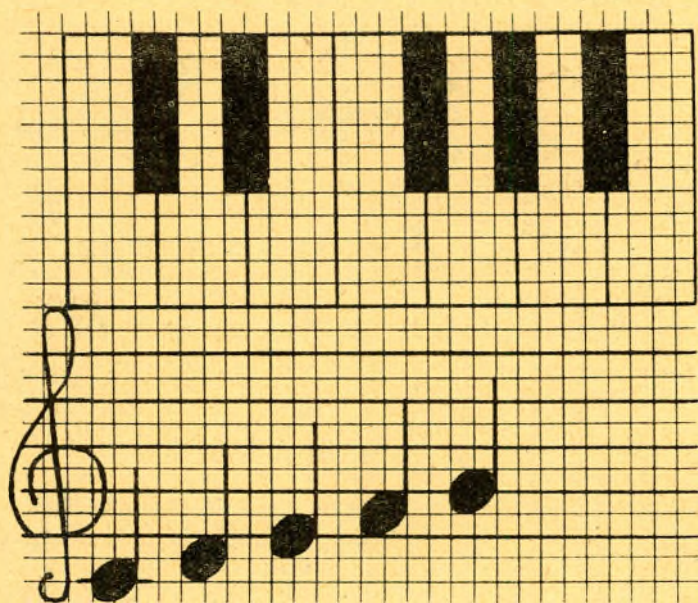
II poolaastal tutvume juba noodijoonestikuga, noodivõtmega ja nootide asukohtadega noodijoonestikul. Kõigepealt tutvume noodijoonestikuga. Noodijoonte laiuseks võtame 2 ruutu. Tõmbame 5 joont ning leiame, et noodid kirjutatakse vahedesse ja joontele.

See on kolme tunni töö.



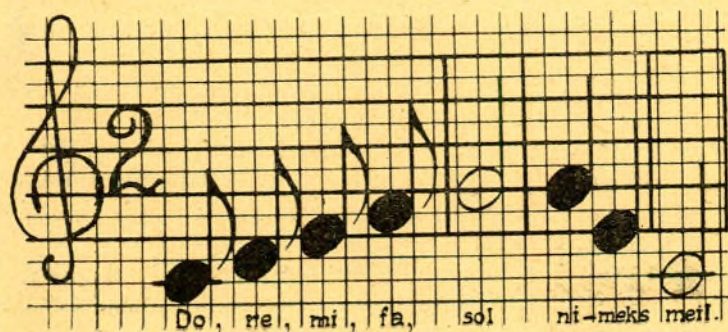
I klassis me noodivõtit veel ei kirjutatud. Alles II klassis, kus õpilase käsi on juba enam arenenud, joonistasid nad noodivõtme ise vihkuisse.

Pärast noodivõtme tutvumist kanname helid noodijoonestikule. Selleks võtame appi juba tuntud klaveriklahvistiku. Õpetaja peab ise valmistama lastele joonise, kus on klaviatuur ja noodijoonestik koos noodivõtmeaga. Lapsed ise aga kirjutavad joonestikule noodid vasta-



vate klahvide alla. Olen andnud igale noodile kindla värvi, mis hõlbustab meelepidamist. Põhiastmed *do*, *mi*, *sol* on tugevate värvidega, kusjuures *sol* on noodivõtmeaga üht värvi (seda nimetame nüüd *sol*-võtmeks).

Noodid *do* ja *re* võtan läbi ühel tunnil, noote *mi* ja *fa* käsitlen kumbagi kahes tunnis. *Sol* on viimane noot, millega piirdubki töö noodiõpetuse alal I klassis. Kui noodid *do* — *sol* on selged, kirjutame üles väikesi meloodiaid kuulmise järgi, näiteks:



Saime eespool puudutada peamiselt noodiõpetuse küsimusi I klassis. Muidugi on see ainult üks osa I klassi laulmise tundides tehtavast tööst. Laulmine ise kui muusikalise kasvatuse põhiline komponent, samuti ka muusika kuulamine on küsimused, mis vajaksid eraldi käsitlemist.

Laulmise õpetaja töö on huvitav ja tänulik. Parimaks tasuks selle töö eest on laste säravad silmad ja nende rõõm laulust ja muusikast. Et seda kõike saavutada, peavad laulmise tunnid olema elavad, huvitavad ning emotsionaalsed.

Klassivälisest tööst võõrkeelte alal.

H. TOOM,

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi võõrkeelte kabinet juhataja.

Nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöö üldises süsteemis on tähtis koht klassivälisel tööl.

Klassiväline töö on tarvilik täiendus tundides toimuvale õppetööle: see soodustab teadmiste kindlat omandamist ja süvendamist, individuaalsete huvide arendamist, omandatud teadmiste rakendamist tegelikus elus ja õpilaste iseseisvuse, loova aktiivsuse ning isetegevuse arenemist.

Klassivälisele tööle osutatakse suurt tähelepanu niisugustes õppeainetes, nagu füüsika, keemia, bioloogia jt., kuid võõrkeelte osas on meie vabariigi koolides see tööloik jäetud tagaplaanile. Ometi on tarvis silmas pidada, et hoolimata võõrkeeltele määratud väikesest tundide arvust võib hästi organiseeritud klassivälise töö kaasabil saavutada paremini neid eesmärgi, mida seab üldhariduslike koolide ette võõrkeelte programm.

Võõrkeelte alal teostatava klassivälise töö tähtsus ei seisne ainult õppetundides omandatud teadmiste ja oskuste kinnistamises ja süvendamises nende praktilise kasutamise kaudu, vaid ka huvi äratamises õpitava keele vastu ning õpilaste aktiivsuse ja algatusvõime kasvatamises.

Vaatamata sellele, et klassiväline töö võõrkeelte alal võib olla väga mitmekesine, tegelevad sellega ainult üksikute Eesti NSV keskkoolide võõrkeelte õpetajad, juhendades õpilasi vaid klassivälise lektüüri lugemisel. Kõik teised klassivälise töö liigid on jäetud unarusse.

Klassiväline töö võõrkeelte alal võib toimuda ringi- ja individuaalse tööna ning massiüritusena.

Võõrkeele ring aitab kasvatada õpilasi kommunismi vaimus, süvendada neis kollektiivsust, sõprust ja seltsimehelikkust, kasvatades õpilastes teadlikku distsipliini, tahet ja iseloomu.

Võõrkeelte ringid organiseeritakse eraldi V—VII klassi ja VIII—XI klassi õpilastele. Ring peab töötama kindla plaani järgi. Urituste temaatika olgu aktuaalne ja vastaku õpilaste huvidele ning arengule. Ringi töö peab olema mitmekülgne: tuleb arendada hääldust, lugemis-, tõlkimis- ja kõneoskust, dramatiseerida ja mängida. Seejuures tuleb silmas pidada, et ringi töö ei tohi muutuda mahajäävate õpilaste järeleaitamiseks. Võõrkeele ringi võib vastu võtta ainult neid õpilasi, kes kõigis õppeaineis jõuavad edasi vähemalt rahuldavalt. Õpilaste vastuvõtmist võõrkeele ringi tuleb kooskõlastada klassijuhatajaga, arvestades sealjuures vastavate õpilaste osavõttu teistest ringidest.

Võõrkeele ringi kokkutulekud toimuvad maksimaalselt kord nädalas kestvusega 1 astronoomiline tund. Kokkutulekutest osavõtt on ringi liikmetele kohustuslik. Kokkutulekute päevakord peab olema võimalikult mitmekesine. Kogu töö ja tegevuse üldjuhtijaks on võõrkeele õpetaja.

Kokkutulekute temaatika baseerub õppetundides omandatud leksikal ja grammatikal. Siin omandavad õpilased teatud arvu uusi sõnu ja väljendeid, harjutavad võõrkeelset väljendusoskust ja hääldust ning võtavad aktiivselt osa dramatiseeringutest ja mängudest.

V—VII klassi võõrkeele ringis võib näiteks käsitleda järgmisi teemasid: „Aastaajad“, „Sport“, „Kool“, „Pioneerid“, „Meie kodumaa“, „Suur Isamaasõda“, „Oktoobrirevolutsioon“ jt.

Vanemate klasside võõrkeele ringis võib arvesse tulla järgmine temaatika: „Moskva“, „Meie kodumaa“, „Suur Isamaasõda“, „Oktoobrirevolutsioon“, „Kommunistlik Noorsooühing“, „Kirjanike elu ja looming“, „Teater ja kino“ jne.

Käsitletava teema jaoks valib õpetaja vajaliku sõnavara lisaks õpilastele juba tuntud sõnadele ja kirjutab selle tahvlile. Järgnev tegevus tuleb nii üles ehitada, et uued sõnad leiaksid küllaldast kinnistamist.

Kirjeldame allpool V—VII klassi saksa keele ringi kokkutulekut, mille teemaks on „Die Jahreszeiten“.

Brošüürist „Wir lesen Deutsch“ on õpilased klassivälise lektüürina lugenud teksti „Vier Wünsche“. Õpetaja kirjutab tahvlile koos eesti keelse tõlkega järgmised sõnad ja väljendid: *Schneeschuh laufen, Schlittschuh laufen, Fußball spielen, Handball spielen, die Frucht — die Früchte, die Kirsche — die Kirschen, die Rübe — die Rüben, die Kartoffel — die Kartoffeln, der Kohl, das Gemüse, reif.*

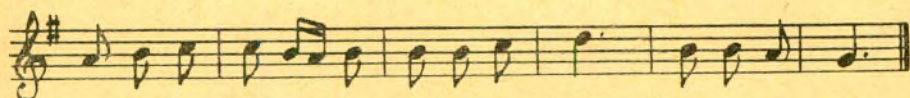
Ilmeka lugemise ja häälduse harjutamise eesmärgil loetakse tekst lõikude kaupa läbi, nii et kõik õpilased on rakendatud. Järgnevalt esitab õpetaja küsimusi aastaegade kohta: *Wieviel Jahreszeiten gibt es? Wie heißen die Jahreszeiten? Was für eine Jahreszeit ist jetzt? Was für einen Sport kann man im Winter treiben? Wann beginnt der Frühling? Wie ist es im Garten und im Walde? Was für einen Sport treiben die Kinder im Frühling? Wann beginnt der Sommer? Was für einen Sport treiben die Kinder im Pionierlager? Was machen sie im Walde? Was machen sie am Abend? Wann beginnt der Herbst? Was für Früchte sind jetzt reif? Was für Gemüse wächst auf dem Felde? Was für eine Jahreszeit ist die schönste?* jne.

Iga aastaaja kohta on olemas pildid. Õpilased jutustavad vaheldumisi, mida nad piltidel näevad.

Järgneb eelmisel kokkutulekul õpitud laulu „Winter ade!“ laulmine.



Winter, a - de ! Scheiden tut weh ! A ber dein Scheiden macht,



daß jetzt mein Herze lacht. Winter a - de ! Scheiden tut weh !

Ulejäänud aeg kulub mängu „Was ist darin?“ mängimiseks. Õpilane, kes mängu alustab, nimetab kaasõpilase nime, viskab sellele palli ja ütleb näiteks *die Klasse*. Õpilane, kellele pall visati, nimetab ühe klassis olevatest esemetest, näit. *die Tafel*, ja viskab palli järgmisele õpilasele, kes samuti nimetab ühe eseme. Ebaõige eseme nimetamisel ja väära artikli kasutamisel kirjutatakse õpilase nimi tahvlile. Mängu lõppedes antakse õpilastele, kelle nimed on tahvilil, teatud ülesanded (deklameerida, laulda, mõistatusi lahendada jne.). Ülesanded täidetakse võõrkeeles.

Teemakohase vestluse elustamiseks võivad küsimusi esitada ka õpilased ise. Samuti võib õpetaja sissejuhatavalt midagi jutustada, et õpilased harjuksid kuulama ja mõistma võõrkeelset kõnet. Sel juhtumil põimib õpetaja tahvlile kirjutatud sõnad oma jutustusse. Enne vestluse juurde asumist annavad õpilased õpetaja jutustust edasi emakeeles.

Kuna võõrkeele õpetamise eesmärgiks Nõukogudemaa koolides on keele retseptiivne omandamine, siis tuleb ka ringitöös tähelepanu osutada tõlkimisoskuse arendamisele ja seda peamiselt võõrkeelest emakeelde tõlkimise näol. Alustada võib sellega alles siis, kui õpilased on omandanud põhilisi reegleid grammatika alalt ja küllaldast sõnavara ning oskavad kasutada sõnastikku.

Tõlketekstide valikud tuleb silmas pidada, et need sisaldaksid tuntud grammatilisi väljendeid ja põhiliselt tuntud sõnavara, kuid ka õpitavale keelele omapäraseid väljendeid, millega õpilased teksti tõlkimisel tutvuvad. Esinegu näiteks tõlgitavas tekstis lause *I had nothing about me but a knife*. Selles lauses on õpilastele kõik sõnad tuntud, on vaid tarvis silmas pidada, et *but* esineb tähenduses *välja arvatud* ja *about* tähenduses *kaasas*. Lauses *Er fuhr in seiner Rede fort* on kõik sõnad tuntud, on vaid tarvis tähelepanu juhtida sõnale *fortfahren*, mis antud lauses esineb tähenduses *jätkama*.

Ringitööna võib tõlkimise harjutamine toimuda kas kollektiivselt või individuaalselt, suuliselt või kirjalikult. Tõlkimine toimugu kindlas metoodilises järjestuses: tekst tuleb õpilastel kõigepealt endami läbi lugeda ja püüda aru saada selle sisust; kollektiivse tõlkimise puhul järgneb sellele teksti sisu suuline edasiandmine emakeeles; pärast seda asutakse mittetuntud sõnade tähenduse selgitamisele sõnastiku abil. Kui sõnade tähendus on leitud, tõlgitakse tekst lausete kaupa; kollektiivse tõlkimise puhul eelneb sellele iga lause kuuldav lugemine. Kirjandusliku tõlke saavutamiseks võrreldakse tõlkijate kõik

variandid ja valitakse neist parim. Parimad tõlked koondatakse albumisse ja illustreeritakse vastavate piltidega.

Tekstid, mida valitakse tõlkimiseks, peavad olema stiililt ja sisult mitmekülgsed: poliitilised, populaarteaduslikud ja ilukirjanduslikud.

Reproduktiivse sõnavara ja grammatika kinnistamiseks on soovitatav aeg-ajalt harjutada tõlkimist emakeelest võõrkeelde. Vastavaid tekste on kõige otstarbekohasem valida ajalehtedest. Parimatest tõlgetest koostatakse album.

Näide VIII—XI klassi saksa keele ringi kokkutuleku kohta, kus keskseks tööks on tõlkimiskuse harjutamine. Kokkutuleku teema — Übersetzung aus „Wilhelm Tell“ (von Friedrich Schiller).

Sissejuhatavalt annab õpetaja emakeeles lühikese ülevaate Fr. Schilleri elust ja loomingust ning tutvustab õpilasi tõlgitava teose ajaloolise taustaga. Õpilased loevad tõlkimiseks määratud lõigu endamisi läbi ja jutustavad selle sisu emakeeles. Siis asub igaüks temale mittetuntud sõnade ja väljendite tõlkimisele sõnastiku abil. Õpetaja kontrollib arusaamist raskematest väljenditest. Teksti tõlke kirjutavad õpilased vihiku vasempoolsele leheküljele, jättes parempoolse lehekülje parandusteks. Tõlked loetakse ette. Õpetaja jälgib, et ei esineks ebatäpsusi, ja annab vajalikke seletusi.

Töö on ajalisel nii jaotatud, et 10—15 minutit jääb originaalteksti ja tõlke lugemisele jaotatud osadega.

Võõrkeele ringis tuleb harjutada ka kuulnud kõne suulist tõlkimist. Õpetaja loeb teatud teksti ette ja kordab seda siis lausete kaupa. Õpilased tõlgivad suuliselt iga lause ja parandavad üksteise vigu.

Klassivälised tööd võõrkeele alal võib läbi viia ka massiüritusena, korraldades kogu kooli ulatuses ettekannete õhtuid, viktoriine, lugejate konverentse ja konkursse ning andes välja seinalehte.

Ettekannete õhtuid on soovitatav korraldada vähemalt üks kord poolaastas ja siduda neid kirjanike sünni- või surmapäevadega. Sisustada võib niisuguseid õhtuid päevakohaste referaatide, deklamatsioonide, laulude ja dramatiseeringutega.

Toome allpool näitena VIII—XI klassi õpilaste poolt korraldatud õhtu J. W. Goethe sünnipäeva tähistamiseks.

Kava.

1. Avakõne „J. W. Goethe ja tema tähtsus maailmakirjanduses“ (saksa keele õpetaja).
2. Referaat „Ülevaade J. W. Goethe loomingust“ (XI kl. õpilane).
Referaati illustreeritakse deklamatsioonide, laulude ja dramatiseeringutega saksa keeles:
 - a) „Heidenröslein“ (laulab VIII kl. õpilane).
 - b) „Prometheus“ (deklameerib X kl. õpilane).
 - c) „Erlkönig“ (laulab XI kl. õpilane).
 - d) „Der Fischer“ (deklameerib IX kl. õpilane).
 - e) „Auszug aus „Faust““ (kannavad ette XI kl. õpilased).

Ruumis, kus õhtu toimub, on välja pandud pildimontaaž J. W. Goestest, J. W. Goethe teoste näitus, vastava sisuga seinaleht ja saksa keele ringi vastavad tööd.

Edasi järgneb näide kirjanduslik-muusikalise viktoriini kohta teemal „J. W. Goethe“.

Osavõtjail tuleb vastata kirjalikult järgmistele küsimustele:

1. Mitu aastat elas Goethe?
2. Nimetage Goethe ballaade, romaane ja draamasid.
3. Missuguse Goethe tragöödia kangeline ütleb: „Werd' ich zum Augenblick sagen, verweile doch, du bist so schön“? (Faust.)
4. Kes kirjutas viisi Goethe luuletusele „Über allen Gipfeln ist Ruh“? (Rubinstein.)
5. Missugused vene luuletajad tõlkisid Goethe luuletusi ja proosateoseid (Ballaade — Žukovski; „Fausti“ — Holodkovski, Pasternak.)

Võõrkeelset seinalehte on soovitatav välja anda vähemalt üks kord õppeveerandis. Seinalehe ülesanne on äratada huvi võõrkeele õppimise vastu, anda ülevaade võõrkeele alal tehtavast õppe- ja kasvatustööst ning laiendada õpilaste silmaringi selle rahva ajaloo, kirjanduse ja kunsti alal, kelle keelt õpitakse.

Seinaleht võib sisaldada järgmisi rubriike: juhtkiri; võõrkeele õppimist iseloomustav osa; ajaloo, geograafia, kirjanduse ja kunsti osa; mõistatused ja viktoriinid; huumor, küsimused ja vastused.

Seinaleht kuulub võõrkeele õpetaja kontrolli alla.

Klassivälise lugemise kokkuvõttena on soovitatav korraldada lugejate konverentsi teemal „Mida andis meile klassiväliline lugemine“. Konverentsil võtavad osa ühe või mitme klassi õpilased. Konverentsil annab võõrkeele õpetaja ülevaate tehtud tööst ja teeb teatavaks loetud raamatute arvu iga õpilase kohta. Pärast seda esineb lugejate aktiiv ettekannetega oma töö kohta. Hoolsaimat lugejat premeeritakse raamatuga.

Klassivälise lugemise kokkuvõttena võib korraldada ka konkursi parima lugeja väljaselgitamiseks. Esimesele kohale tuleb õpilane, kes õige häälduse, rõhu ja intonatsiooni seisukohalt loeb vastavat teksti kõige paremini.

Klassiväline individuaalne töö võõrkeele alal seisneb referaatide koostamises, ettekannete ettevalmistamises ja seinalehele kaastöö tegemises. Ka selle töö suunajaks ja abistajaks on võõrkeele õpetaja.

Kõiki mainitud klassivälise töö vorme on juba aastaid edukalt kasutatud paljude vennasvabariikide koolides, ainult Eesti NSV võõrkeelte õpetajad on seni suhtunud klassivälisesse töösse väga passiivselt, mille tõttu isegi klassivälise lektüüri lugemine on enamikus koolides puudulikult organiseeritud.

Uuel õppeaastal on meie vabariigi võõrkeelte õpetajate ülesandeks ilmutada vajalikku aktiivsust ka klassivälise töö organiseerimisel. Eelolevad read tohiks id õpetajaid sel alal mõnel määral abistada.

Sordinimede kirjutamisest.

E. ELISTO.

Viimastel aastatel on ajakirjanduses paaril korral sõna võetud viljapuude, marjapõõsaste, teraviljade, juurviljade ja üldse taimede sordinimede kirjutusviisi küsimuse kohta, kusjuures asja on ainult ühekülgsest puudutatud. Sellepärast osutub vajalikuks küsimust ka teisest küljest selgitada.*

Sordinimed sisaldavad teatavasti rohkesti võõrkeelseid sõnu ja nimesid, mida kirjutatakse sageli hoopis teisiti, kui neid hääldatakse. Paljudel lugejatel on seetõttu raskusi nende nimede õige hääldamisega. Et aga keel on üldiseks suhtlemisvahendiks kõigi rahvaliikmete vahel, asuti Eesti Riiklikus Kirjastuses seisukohale, et sordinimed tuleb anda hääldamisele vastavas kirjutusviisis, näit. *belflөөr* pro *Bellefleure*, *düšess* pro *Duchesse*, *dussään* pro *Doucín*, *rambuur-mortjee* pro *Ramboure-Mortier*, *šantenee* pro *Chantenay*, *valeeria* pro *St. Valery*, *kajenn* pro *Cayenne*, *briikodei* pro *Break-o-day*, *joonber* pro *John Ber*, *satens gloob* pro *Suttons Globe* jne.

Kuna eesti keele seniste reeglite järgi pole võimalik võõrkeelseid pärisnimesid hääldamise kohaselt kirjutada, oli seejuures paratamatu väikese algustähe tarvituselevõtmine sordinimedes, seda enam, et sordinimed kui suuremat või väiksemat liiki tähistavad nimetused polegi pärisnimed, vaid on üldnimed.

Niisiis asus kirjastus nelja aasta eest seisukohale, et taimesortide nimetusi ei saa lahutada muudest keelenditest ega keele loomulikust arenemisest, vaid et need tuleb allutada grammatika üldistele reeglitele.

Seesugune pärisnimedest saadud üldnimede kohanemine keele grammatikale on meil aastakümnete jooksul pidevalt süvenenud, mille kohta võime tuua nii kõige vanemaid kui ka kõige uuemaid näiteid: *araabia number*, *türgi diivan*, *pärsia vaip*, *riia vakamaa*, *šveitsi juust*, *tallinna kilud*, *viini vorstid*, *brauning*, *metseen*, *ukraina vorst*, *borodinoo leib*, *fukoo voolud* (pro *Foucault*'), *bertolee sool* (pro *Berthollet*'), *martäänahi* jne. Selline õige ortograafia on nüüd saanud massiliseks.

Teist astet küsimuse arendamisel võiks tähistada see aeg, millal hakati grammatikapäraselt kirjutama loomatõugude nimetusi, näit. *jorkširi siga* (saadud nimest *Yorkshire*), *häkni hobune*

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

(Hackney), džörsi kari (Jersey), äärširi veis (Ayrshire), tšintšilja jänēs (Chinchilla), kanatõug rood-ailend (Rhode-Island) jne., missugune reform omal ajal ei toimunud ilma teadlaste-spetsialistide vastupanuta.

Viimast astet tähistab siin taimesortide nimetuste kirjutuse korraldamine. Olgu märgitud, et sel alal esines üksikuid näiteid juba omaaegses „Väikeses õigekeelsus-sõnaraamatuski“, näit. *sangaste rukis* ja *suislepa õun*.

Kui nüüd kirjastus oma väljaannetes juba aasta jooksul (1950/51) oli väikest algustähte tarvitanud, tuli asi kirjastuse peatoimetuses (kuhu kuulusid ka kõigi toimetuosakondade juhatajad) uuesti kaalumisele, kusjuures otsustati üksmeelselt väikese algustähe juurde jääda. Seejuures oli koosolekul kasutada Eesti NSV Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituudist õigekeelsuse sektori tolleaegse juhataja prof. J. V. Veski allkirjaga saadud kiri, milles väikese algustähe tarvitamine sordinimedes tunnistati õigeks.

Põhimõtteliselt ei ole midagi võõrastavat selles, kui ühe isiku või maakoha nimi saab miljoneid üksikesemeid tähistavaks üldnimeks. Real juhtumeil on pealegi ebasünnis suure algustähe kasutamine, näit. kui mingist ploomisordist kirjutatakse, et see on saadud *Emma Leppermanni* ja *Eäinburgi hertsogi* ristamise teel, või jälle, et kirjeldatav uus maasikasort on saadud *Mieze Schindleri* ja *Ernst Preussi* ristamisel või *Luise* ja *Direktor Echtermeieri* ristlusest. Väiketäheline ja hääldamispärane kirjutusviis näitab aga kohe, et on tegemist sortidega, mitte isikutega.

Kolmandaks probleemiks sordinimede alal on sordinimede muust tekstist eraldamise küsimus. Eesti Riiklik Kirjastus on pidanud soovitavaks ja otstarbekaks, et sordinimed trükitekstis esile tõstetaks kursiivkirjaga, mida ka kirjastuse väljaannetes enamasti on tehtud. Ajalehtedele, kus kursiivkirja kasutamisega võib esineda raskusi, jääb võimalus vähem tuntud sordinimesid esile tõsta jutumärkidega. Igapäevaste sordinimede puhul, eriti kui nende ees puudub seletav sõna „sort“, pole sedagi vaja, näit. lauses: Turul müüdi antoonovkaid ja suisleppi.

Lisaks sellele olgu juhitud tähelepanu asjaolule, et Большая Советская Энциклопедия, mille uus trükk hakkas ilmuma 1950. aastal ja millest seni on ilmunud hulk köiteid, on taimesortide nimetusi hakanud grammatikapäraselt kirjutama väikese algustähega (kuna hääldamispärane ortograafia on vene keeles nii nende puhul kui ka pärisnimesdeski olnud varem kasutusel). Sordinimesid eraldatakse seal muust tekstist jutumärkidega, või kui rohkem tahetakse esile tõsta, siis kursiiviga. Näiteid:

8. köide, artikkel „Виноград“, lk. 110, II veerg, all: „Плоды сортов, относящихся к этому виду („изабелла“, „лидия“, „конкорд“, „ноа“ и др.) имеют...“ Sealsamas pilditahvli all: „цимлянский черный“, „хусайне“, „кишмир круглый“.

Lk. 111 esineb massiliselt viinamarjasortide nimetusi: „баянширей“, „буакиташ“, „зарясевера“ jne., mis lause keskel olles algavad väikese tähega.

8. köide, artikkel „Вишня“, lk. 217, II veerg: „шпанка курская“, „амарелль козловская“, „любская“, „лотовка“, *антипка* (см.) или „каменная вишня“ (*антипка* kursiivis).

11. köide, artikkel „Гибридизация“, lk. 203, II veerg, ül.: яблоки „белъфлёр-китайка“, „кандиль-китайка“, вишня „краса севера“.

Lk. 204 järel pilditahvli all: „бере рояль“, „бере зимняя“, „золотая королева“.

On põhjust arvata, et Suure Nõukogude Entsüklopeedia mõjul ning eeskujul muutub viljasortide nimede kirjutamine vene keeles väikese algustähega lähemas tulevikus üldiseks. Kõigest sellest on ka ilmne, et Eesti Riiklik Kirjastus on selles küsimuses progressiga õigeaegselt kaasa läinud. Ja kui vene keeles on siin tegemist sordinimede allutamise grammatika reeglitele ainult suure ja väikese algustähe suhtes (sest häälduse järgi kirjutati juba ennegi), siis eesti keeles on selle kõrval palju suuremaks ajendiks hääldamisjärve kirjutusviisi saavutamise, mille puhul sordinimed muutuvad võõrkehadest keeles keele enese elementideks. Seetõttu on reformil eesti keeles palju enam mõtet ja tähtsust.

Eesti kirjanduse ajaloo õpiku keelest.

ED. VAARI.

Marksismi-leninismi klassikud on korraldvalt rõhutanud keelelise väljendusoskuse suurt tähtsust. Süsteemikus mõtlemises kajastub loogilistes ning selgetes lausetes ja vastupidi. V. I. Lenini ja J. V. Stalini teosed on ilmekateks näideteks selle kohta, kuid võrd suur jõud on keelel suhtlemisvahendina, kui oskuslikult kasutatakse konkreetse keele sõnavaralist rikkust ning grammatiliste väljenduste mitmekesisust.

Paljudele keeleteaduse põhiprobleemidele andsid teadusliku lahenduse J. V. Stalini tööd, mis ilmusid esmakordselt ajalehes „Pravda“ 1950. a. suvel seoses keeleteadusliku diskussiooniga. Marxistlik „uus õpetus keelest“ oli suurt kahju teinud ka keele- ja stiiliküsimuste uurimisele. Et morfoloogia oli tunnistanud formalismiks, siis ilmnis kahjulikke kõrvalkaldumisi üldrahvalikust keelest. See kandus edasi ortograafiasse, mille tõttu

hakatati kahtlema kindlate ortograafianormide vajalikkuses. Kahjulikud tendentsid lingvistikas kajastusid kirjandusteaduses, kus kunstimeisterlikkuse, keele- ja stiiliküsimused jäid kas käsitlemata või neid käsitleti hirmust formalismi ees suurima pealiskaudsusega. Ilmusid ilukirjanduslikud teosed, mille keel oli sõnavaravaene, ilmetu ning hall. Selliste teoste vastu peetakse praegu nõukogude kirjandusteaduses pidevat võitlust.

„Pravda“ diskussioon tõi põhjaliku pöörde paljude probleemide käsitlemisse. Nii kesk- kui ka vabariiklikus ajakirjanduses on ilmunud kirjutisi ilukirjanduslike teoste keele ja stiili sügavama uurimise vajaduse kohta. Neis on esile toodud palju väärtuslikku, kuigi esineb ka üksikuid vildakaid mõtteavaldusi, nagu keele rahvalikkuse piiramine teatud kirjaniku või keeleteadlase kodukoha murde rahvalikkusega, kaudne võitlus sõna-

vara laiemendamise ja arendamise vastu jne. Sellised mittemarksistlikud seisukohad on saanud vastulööke ning olukord on pidevalt paranenud.

Arvesse võttes enam-vähem rahuldavat olukorda eesti keele normeerimisel, tuleks eeldada, et Eesti Riikliku Kirjastuse toimetusel ilmunud teosed vastaksid kaasaja õigekeelsuslikele nõudele. Kahjuks esineb siiski olulisi puudujääke paljude ilukirjanduslike, teaduslike jt. teoste redigeerimisel. Puudusi esineb ka õpikuis, mis on määratud koolidele. Allpool vaadeldakse Eesti NSV Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituudi toimetusel ilmunud „Eesti kirjanduse ajalugu“ I, II, III ja IV¹, mis on mõeldud kasutamiseks õpikuna eeskätt keskkoolidele. Selle keel peaks olema eriti korrektne, sest eesti kirjandust õpetatakse koos keelega sama õpetaja poolt. Tegelikult esineb nimetatud teoses suuri puudujääke. Allpool tuuakse esile kõnealuse õpiku mõningaid tüüpilisemaid vigu ning vaieldavusi, et sellega abistada üldisust õpiku kasutamisel.

*

Ortograafia põhiküsimustes, eriti seoses morfoloogiaga esineb häirivaid vigu. Nii kirjutatakse II, 36²: „Kalendrite kõrval andis Kreutzwald välja „Sipelgast““³ pro „Sipelgat“, sest sõna käändub nagu kõik IV käändkonna sõnad (osastava lõpul -t); IV, 20: „revolutsioonilisi ideesid“, kuid IV, 23: demokraatlikke ideid“. Uhtluse mõttes oleks tulnud kasutada kõikjal vormi ideid (I käändkonna puu-tüüpi sõna). IV, 17: „...menševike ja igat liiki oportunistide vastu“, kuid IV, 117: „...oskab iga olukorda õigesti hinnata“ jne. Selline kõikumus ei ole millegagi põhjenda-

¹ Eesti kirjanduse ajalugu I, II, III, IV, Eesti NSV Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituut, toimetanud E. Sõgel, Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1953.

² Eesti kirjanduse ajalugu II, lk. 36. Ka edaspidi kasutatakse selles artiklis taolisi lühendeid.

³ Kursiivis esitatakse vigased või käesoleva kirjutise autori poolt rõhutatavad vormid, parandatud vormid antakse sõrendatult.

tud, sest sõna kuulub II käändkonna pesa-tüüpi, seega ainsuse osastavas iga (iga olukorda, raamatut, inimest jne.). Lubamatu on I, 88 jäme morfoloogiline viga lauses: „... on loodud meisterliku muinaskreeka stroofi kasutades“ pro „meisterlikku muinaskreeka stroofi kasutades“.

Puudujääke esineb komparatiivi ja superlatiivi kasutamises. Esineb juhtumeid, kus komparatiivi on tarvitatud superlatiivi asemel, kusjuures selline kõrvalekaldumine on juhuslikku laadi, näit. IV, 4: „Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit tõi Eesti töörahvale esmakordselt vabaduse, mille eest olid võidelnud Eesti töörahva paremad pojad ja tütreid...“ Sisuliselt lähtudes tuleks kasutada ülivõrret, sest revolutsioonilisi võitlejaid võiks julgesti nimetada rahva „parimateks poegadeks ja tütardeks“.

Siinkohal võiks tuua veel mõningaid kujukaid näiteid sageli esinevatest vastuokstest (isegi samal leheküljel): IV, 58: „pankrotimeister“, IV, 58: „pankrotmeister“ pro pankrotimeister; IV, 128: „kellassepatöö“, IV, 129: „kellassepaamet“ pro kellassepatöö ja kellassepaamet; IV, 198: „aksionär“, IV, 198: „aksionääre“ pro aksionär — aksionäre jt.

Suur ja väike algustäht. Esineb jällegi küsitavusi ning ebajärjekindlust. On kujunenud uususeks, et suure algustähga kirjutatakse *Kommunistlik Partei* siis, kui mõeldakse konkreetselt Nõukogude Liidu Kommunistlikku Parteiid. Kui kõneldakse aga kommunistlikust parteist kui üldmõistest või kommunistlikest parteidest, siis kirjutatakse nimetus väikese tähga. Seda printsiipi on mõnel määral püütud rakendada, kuid selget vahet pole siiski suudetud teha. Jääb küsitavaks, miks järgmistes lausetes on ühes väike, teises suur algustäht: IV, 111: „Fašistliku diktatuuri olukorras olid kommunistliku partei töötingimused Eestis muutunud veel raskemaks“; IV, 111: „Kommunistliku partei juhtimisel kukutas Eesti töörahvas fašistliku valitsuse“;

IV, 112: „Need ajalehed etendasid suurt osa eesti kodanluse ja tema käsilaste — sotside müüdava poliitika paljastamisel ning tööliklassi koondamisel *Kommunistliku Partei* ümber“.

Teiseks komistuskiviks on sõnade Lääs ja Ida kirjutamine. Nii esineb III, 97: „... ja nende kriitikameelt ei tumesta pimesi Lääne ees lõmitamine“; IV, 189: „... roiskunud Lääne rahvavaenulikke ideid“ jne. Lääs suure algustähega, kuid IV, 179: „... lääne kultuuri ülistamise“, IV, 144: „Teed edule, progressile ja väljapääsule näitab revolutsiooniline *ida*“ jm. lää s ja ida väikese algustähega. Tuleks järjekindlalt hakata kirjutama Ida ja Lääs suure algustähega siis, kui sõnad märgivad kaht maailma, sotsialistlikku ja kapitalistlikku.

Täielik kaos valitseb Tartu ülikooli nimetuse kasutamisel. Sõnas *ülikool* esineb nii suurt kui ka väikest algustähte, näit. IV, 167: „1926. aasta sügisel astus A. Jakobson *Tartu Ülikooli* õigus-majandusteaduskonda“; IV, 75: „1911. a. asus ta õppima *Tartu Ülikooli* rohuteaduskonda“, kuid IV, 128: „1923. a. astus Sütiste *Tartu ülikooli*“, IV, 270: „*Tartu ülikoolis*“ jne. Küsimus lahendati seoses ülikooli juubeliga juba möödunud aastal. Nimelt kirjutatakse *ülikool* väikese algustähega, sest ta on kandnud mitmeid eri nimesid nagu Tartu linngi. Ametlikuks nimetuseks oli *Tartu Ülikool* ainult kodanlikul perioodil. Keeleliselt ei ole aga vajalik antud perioodi ülikoolist tänapäeval kõneldes kasutada suurt algustähte, sest sellega muutuks olukord liiga keeruliseks. (Kõnealuseis õpikuis pole sedagi printsiipi rakendatud.) Samasugune järjekindlus valitseb ka teiste õppeasutuste nimetuste kirjutamisel, näit. IV, 128: „*Tartu teatrikooli*“; IV, 128: „*Tartu õhtureaalgümnaasiumi*“; kuid IV, 166: „... jätkas ta õppimist *Pärnu Uhisgümnaasiumis*“ jne. Jääb arusaamatuks, miks Tartu koolide täpsed nimetused kirjutatakse väikese algustähega, Pärnu omad aga suurega (!).

Lisaks eelmistele juhtudele toodagu

veel mõningaid ebajärjekindluse näiteid. IV, 158: „... võttis polgu arstina osa *Esimisest maailmasõjast*“, kuid IV, 75: „Kui 1914. aastal puhkes esimene maailmasõda“; IV, 178: „... algab *Eesti* nõukogude draamakirjanduse küpsusjärk“, kuid IV, 205: „... tähistab A. Jakobsoni looming suurt edu *eesti* nõukogude kirjanduse arengus“; IV, 227: „... meenutab kirjanik *Eesti* küla sünget tegelikkust“, kuid IV, 191: „*„Meie elu“* (1949) käsitleb klassivõitlust *eesti* külas“ jne.

Toodud üksikutest näidetest ilmneb, et suure ja väikese algustähe kasutamisel on arvukalt vigu ja ebajärjekindlust.

Kokku- ja lahkukirjutamine. Eesti keele ortograafias on kokku- ja lahkukirjutamise kohta aastakümnete jooksul välja töötatud küllaltki kindlad reeglid, mille täpsustamine on ka edaspidi vajalik, kuid nende muutmise tooks oodatava kasu asemel kahju. 1953. a. ilmunud „Väike õigekeelsuse sõnaraamat“ on tahtnud anda kohati uusi reegleid, kuid tulemused on negatiivsed, sest uued reeglid on halvemad endistest. See kõik kajastub ka käsitletavas õpikus. Nii näiteks on olemas sõnaraamatus reegel, et kui nimisõna juurde kuulub kaks sidesõnaga ja ühendatud omastavalist täiendit, siis on soovitatav need nimisõnad lahku kirjutada. Seda „soovitus“ ongi õpikus hakatud kasutada, kuid ebaõnnestunult: IV, 30: „V. I. Lenini õpetuse propageerijana *kirjanduse ja kultuuri küsimustes*“; IV, 224: „A. Hindi *draama ja proosalooming*“; IV, 189: „*reaktsiooni- ja imperialismileer*“; IV, 189: „*demokraatia- ja reaktiooni-leeri*“ jt.

Toodud näidetest on raske leida mingit reeglit. Vähe abistab lugejat ka sõnaraamatus leiduv märkus, et kui on tegemist kahe eri mõistega, kusjuures sidekriips asendab liitsõna korduvat lõpposa, siis tuleb ikka kirjutada kokku (näit. *laeva- ja lennuühendus*, s. t. *laevaühendus ja lennuühendus*). Õpikust toodud näited ei vasta ei reeglile ega ka märkusele, kuigi nende järgi on püütud käia. Tekib õigustatud küsimus, kas

selliseid finesse on üldse vaja, sest kokku tuleks kirjutada *demokraatia-leer, rahuleer, reaktsoonileer ja imperialismileer*, samuti kokku (esimene sõna sidekriipsuga) *demokraatia-* ja *reaktsioonileer* (on kaks leeri), kuid lahku *rahu ja demokraatia leer* (on üks leer). Nii sõnaraamatu autorid kui ka õpiku kee- lised toimetajad oleksid teinud hästi, kui nad oleksid antud juhtumil põhisõna täiendsõnaga kokku kirjutanud.

Suuri liialdusi esineb lahkukirjutami- sel. Teatavasti kirjutatakse ainsuse omastavas käändes olev nimisõna järg- neva nimisõnaga kokku, kui ta väljen- dab liiki, laadi või otstarvet. Seega peaks olema patriotismiteema (II, 86: „*patriotismi teema*“), minevi- kusündmuste (II, 86: „*mineviku sündmuste*“), kreiskoolipõlves (II, 107: „*kreiskooli põlves*“), kosmo- politismiküsimus (IV, 189: „*kos- mopolitismi küsimus*“) jt. Siia kuulub sa- muti väljend talupojakuju, mis tu- leks kirjutada kokku, sest ta väljendab kuju laadi, olemust, kuuluvust teatud tüüpide hulka, mitte possessiivsust (III, 75: „*kõige mehisem ja kartmatum talu- poja kuju*“, samuti III, 11: „*tüüpiline kulaku kuju*“ jt.). Lahkukirjutamisel jääb mulje, nagu oleks talupojal või kulakul mingi reaalne kuju kaasas.

Täiesti arusaamatuks jäävad sellised lahkukirjutatud väljendid, nagu IV, 5: „*verise terrori režiimi*“ ja IV, 236: „*oma töömehe käed*“. Sõna *verine* kuulub terrorirežiimi, mitte ainult terrori juurde, *oma* kuulub sõna *töömehe* käed, mitte *töömehe* juurde. Lahku tuleks kirjutada siis, kui kõneldakse *töömehe*, mitte *oma* kätest.

Lubamatu on kasutada käändelõppude ning sufiksitate asemel sidekriipsu, nagu esineb IV, 64: „*oma töö- ja vaevaga*“ pro „*töö ja vaevaga*“. Nimetatud viga esineb ulatuslikult ka ajakirjandu- ses, kus kirjutatakse, et esinevad Tal- linna „*mees- ja naiskonnad*“; peaks olema *meeskonnad* ja *naiskonnad*, sest *-kond* on sufiks.

Vähem on vigu pöörd sõna ja kõrval- sõna kokku- ja lahkukirjutamisel, näit.

IV, 120: „...karistus — mahalaskmine — on täiesti õigustatud ja ärateenitud (pro on ärateenitud).“

Peale selle esineb arvukalt järjekind- lusetust, näit. IV, 5: „*Parteiorganisat- sioonid* ja töörahva saadikute nõuko- gud“, kuid III, 15: „*Partei organisat- sioon* ja parteiline kirjandus“; III, 49: „*armastusluulet*“, III, 78: „*eriti armas- tusküsimustes*“, kuid III, 69: *armastuse küsimuste* suhtes“ jne.

Sihitis. Täis- ja osasihitise kasu- tamisel esineb peamiselt täissihitisega liialdamist, nagu IV, 99: „*Organiseeriti nõukogulike ajakirjade väljaandmine*“ pro *väljaandmist*, samuti IV, 172— 173: „...paljastab kodanlike natsionalis- tide *rahvavaenulikud septsused*“, pro *septsusi*, sest pärast Jakobsoni „*Aovalgust*“ on septsuste paljastamist jätkatud. Halb on ka II, 37, milles öel- dakse Fr. R. Kreutzwaldi kohta, et „...ta tõi kirjakeelde *rahvapärase fra- seoloogia, rahvakeelele omased ütlused, kõnekäänd, lausekujud*“. Tuleks kasutada jällegi osasihitist, sest mõnel määral olid varasemad kirjamehed tao- liste elementidega keelt rikastanud, suur osa on kirjakeele rikastamisel rahva- keele arvel ka Vildel, Särgaval, Tamm- saarel, Lutsul jt. kirjanikel. Osasihitise abil oleks saanud öelda, et Kreutzwald oli üks esimesi, kes tõi eesti kirjakeelde palju rahvapärast fraseoloogiat, rahva- keelele omaseid ütlusi, kõnekäände ja lausekujundeid.

Rektsioon. Esineb mõningaid vigu, nagu näiteks IV, 270: „...asus D. Vaarandi *edasi õppima* Kuressaare *gümnaasiumis*“ pro *gümnaasiumi*.

Lausestus, sõnavara ning stiil. Lausestuse ajal tuleb märkida suuri kõrvalekaldumisi paljudest tavalis- test reeglitest. Eksimused selles osas vajutavad pitseri ka õpiku stiilile. Esineb lohisevaid lauseid, kõvallausete ebaloo- gilist järjekorda, halba sõnade järje- korda jms. Sellele lisanduvad tavalise pahena üldsõnalisus ning kordamine, mille vastu keskkoolides tuleb erilise karmusega võidelda. Neid juhtumeid esi- neb õpikus arvukalt.

Mõnikord ei ole õigesti kasutatud des-lauselühendit, mistõttu esineb mõttetuid lauseid, näit. I, 61: „Enamasti on need endiste revolutsiooniliste tege- laste... jutustused töörahva viletsast elust tsaarirežiimi all ja kodanlikus Eestis, kõrvutades sellega avarat ja rõõmsat elu Nõukogude Eestis“. Jääb arusaamatuks, mida millega kõrvuta- takse.

Sõnade järjekord lauses on sageli ju- huslik ning keelete toimetajate poolt ühtlustamata. Esineb juhtumeid, kus halb sõnade järjekord on toonud kaasa sisu moonutamise, nagu III, 5: „Suurt mõju intelligenti maailmavaate avardamisele avaldasid ka sajandi vahe- tusel Tartu ülikoolis vene teadlaste poolt peetavad loengud bioloogia jm. aladelt“. Lausest võib välja lugeda, nagu oleksid juba varem eesti intelli- gentsile mõju avaldanud Tartu ülikoolis vene teadlaste poolt peetud loengud. Küsimust sisuliselt vaadeldes selgub, et niisugune väide on alusetu (varem puu- dus vastav kuulajaskond, bioloogia oli surutud tagaplaanile jne.).

Sõnavara osas on samuti palju olulisi puudusi. Õpikust võib leida arvukalt näiteid sõnade kasutamise kohta eba- õiges funktsioonis või tähenduses. All- pool toodagu mõningaid näiteid. IV, 143: „Ajal, kus Euroopas“ pro „Ajal, millal Euroopas (ka mil)“; IV, 46: „Südamevalu ja põhjendatud kartus kaotada kõige kallimad, mis tal elus on“ (kõneldakse naisest ja lastest), pro „kes tal on“; II, 45: „... antud lubadus tuleb täita, isegi siis, kui see osutub mõtlematuks“, pro mõeldamatuks. Halb on ka lause I, 45: „Nii kaitseb ta oma kodumaad, toe- tudes vene naaberrahva sõbralikule abile“ (s. t., et toetuti venelaste naabrite abile); I, 14: „Mõisniku halastamatu ekspluateerimine tekitab talupojas põle- tavat viha“ (lausest ei selgu, kas eks- pluateeritakse mõisnikku või eksplua- teerib mõisnik).

Tarbetu sõnadetegemisena võib iseloo- mustada lauset I, 71: „... ja muutusid tõeliselt rahvalikult populaarseteks“ (populaarne on nagunii rahva-

lik) ja III, 20: „Eesti proletaarsed kir- janikud on suhtunud (pro suhtusid) suure lugupidamisega rahva elavasse keelde ja rahvaloomingusse (raske on kõnelda eesti rahva surnud keelest!). Tarbetust sõnadetegemisest on kantud ka laused, nagu IV, 125: „Juhan Vasaku on Madarik andnud elusa noore kas- vava inimesena“ (kasvav inimene on alati elus!), IV, 236: „Pärast pikki mõ- tisklusi otsustab Vao lõplikult as- tuda kolhoosi“ (aga kuidas ta oli en- nem kolhoosis?).

Sõnade ebaõige kasutamise tõttu on tekkinud sisuline viga M. Rauda käsitle- des (IV, 282): „Nõukogude korra eeliste tunnetamine, osavõtt Suurest Isamaasõ- jast ja sellele järgnenud sotsialistlikust ülesehitustööst ning süvenemine sotsia- listliku realismi meetodisse võimaldas (pro võimaldasid) M. Raua teostada oma loomingus juba nõukogude korra esimes- tel aastatel otsustav murrang“ (1917— 1920, samuti 1940—1941 on ajaliselts enne suurt Isamaasõda, järelikult peab õpik nõukogude korra esimesteks aastateks Isamaasõjale järgnenud perioodi. Ajaloolased valgustavad küsi- must nõukogude võimu kehtestamisest teistmoodi).

Toodagu veel näiteid üksiksõnade tä- henduste moonutamisest. IV, 81: „Kogu õppeaasta kestel näevad õpilased oma hingekarjasel ainult paaril korral lahke- mat nägu (hingekarjane tähendab pastorit, Julk-Jüri oli ainult köster, õpi- lastele aga õpetaja); IV, 127: „Veel 30 aastat hiljem mälestab ta oma noorpõl- vele tagasi vaadates 1905. a. revolutsiooni mahasurumist“ (Sütiste ei tundnud rõõmu sellest!); IV, 254: „E. Männik on pühendanud oma loomingu nõukogude inimeste kangelas- liku võitluse kujundamisele sotsialistliku kodumaa õnne ja vabaduse eest“ (võit- lust ei saa kujundada, seda võib aga kirjanduses ja kunstis kujutada).

Vääras tähenduses on kasutatud sõnu pöobel, raevukas, kuju, trükiavaldu, seisma — seisnema, peale — pärast, sest — kuna, teistsalt jt.

Esitatus ilmneb, et sõnastuslik külg õpikuis on üks nõrgemaid.

Päris vaikides ei saa mööda minna ka interpunktsioonist. Esineb liialdamist mõttekriipsude kasutamisega, sageli puudub koma pea- ja kõrvallause vahel.

Suuri puudusi esineb lisandi ja selle kirjavahemärkide kasutamisel. Tavaliselt asuvad eesti keeles lisandid põhisõna ees, kus neid komadega ei eraldata, kuid IV, 171: „Sotsialistliku realismi rajajat, Maksim Gorkit...“ (koma pole vaja). Kui lisand esineb põhisõna järel, siis eraldatakse ta komadega (omastavaline ühe komaga, kui -lisand ning olevas käändes esinev lisand jäetakse komaga eraldamata). Erilise rõhutamise korral võib koma asemel kasutada mõttekriipsu. Esineb aga suuri kõrvalekaldu mis, näit. IV, 117: „Teose põhiidee — eesti tööliklassi võitlus (pro võitluse) kodanluse vastu kommunistliku partei juhtimisel — annab Madarik edasi...“ (teine mõttekriips pole vajalik) jne.

Peale loetletud puuduste võib märkida veel otseselt vigu või küsitavusi faktilises osas, mis on vähem keelelist laadi, näit. II, 2 jm.: „Tartu Riikliku Ülikooli eesti kirjanduse kateeder“ pro eesti kirjanduse ja rahvaluule kateeder; III, 12: „Tabamatu ime“ pro „Tabamata ime“, III, 121: H. Balzac pro H. de Balzac, III, 7: kõneldakse Ševtšenkost kui vene autorist, pro ukraina kirjanik Ševtšenko jne. Mõnel määral on järjekindluselust ka autorite nimede ja varjunimede kasutamisel, näit. Peterson-Särgava, Vares-Barbarus, Anton Tammsaare (ka Anton Hansen-Tammsaare) jt. Uhtlustamine oleks ainult kasuks tulnud, eriti Tammsaare puhul, sest autor on

meie rahva hulka läinud Anton Hansen-Tammsaare nime all. Jääb muuseas arusaamatuks, miks viimastes nõukogude korra ajal ilmunud väljaannetes on jällegi autori nime moonutatud (Anton Tammsaare).

Peale muu esineb õpikuis arvukalt trüki- ja tehnilisi vigu, nagu III, 39: *ainul pro ainult*, II, 126: *E. Sööt pro B. Sööt*, I, 91 puudub Faehlmanni osa kirjutatud autori nimi jne. jne.

Esitatus ilmneb, et kõnealuseis kirjandusõpikuis on mitmesuguseid keelelisi puudujääke. Vigu esineb eriti kokku- ja lahkukirjutamisel, samuti suure ja väikese algustähe kasutamisel jm. Lausetus on pahatihti niivõrd saamatu, et sellest tulenevad sisulised eksimused ning vasturääkivused. Häirivalt mõjub kõiki osi läbiv järjekindluselust. Keeleliselt kõige nõrgem on IV, parim aga II osa.

On tõsiselt kahju, et õpilastele kasutamiseks määratud eesti kirjanduse ajaloos õpikus on kokku ligi 500 viga, vasturääkivust, komistust või küsitavust (käesolevas artiklis on neist esitatud vaid valik). Selline halvasti redigeeritud õpik ei tee au Eesti NSV Teaduste Akadeemia Keele ja Kirjanduse Instituudile, kus tegeldakse otseselt õigekeelsuse probleemidega, kuid ka mitte Eesti Riiklikule Kirjastusele ja Eesti NSV Haridusministeeriumile.

Õpetajatele ja õpilastele hädavajalik kirjandusõpik on tarvitajate käes. On vajalik, et järgmises trükis parandataks ka keelelised vead. Selleks tuleb õpiku toimetamisse nii Eesti NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudi kui ka Eesti Riikliku Kirjastuse töötajail suhtuda senisest suurema hoolikusega.

UUT PEDAGOOGILIST KIRJANDUST.

Ajakiri „Народное образование“ nr. 4, 1954.

Juhtkirjas kritiseeritakse teravalt õppe-kasvatustöö kantseleilis-bürokratlikku juhtimisstiili ja nõutakse õigustatult paberiputusele lõputegemist ka haridusalal. Teadupärast on see küsimus väga aktuaalne ka meie vabariigis.

Ajakirja selles numbris jätkub arvamuste vahetus üldhariduslike keskkoolide lõpetajate praktiliseks tööks ettevalmistamise küsimustes.

Rahvahariduse organiseerimise rubriigis käsitletakse esijoones koolide inspekteerimise olulisi küsimusi.

Seoses väljapaistva nõukogude pedagoogi A. S. Makarenko 15. surma-aastapäevaga on toodud kaks kirjutist. Esimeses neist peatutakse A. S. Makarenko pedagoogilistel vaadetel, teises antakse vastus küsimusele, kuidas tuleb läheneda Makarenko väärtuslikule pedagoogilisele pärandile, kuidas tuleb kasutada tema pedagoogilisi kogemusi. Viimainiitud artikkel pakub tõsist huvi igale pedagoogile.

Kirjanduse õpetamise aktuaalseid küsimusi käsitletakse selle rubriigi viimases kirjutises.

Koolielu rubriigis on kaks artiklit. Esimeses neist tutvustatakse lugejat sellega, kuidas Stalingradi 15. Keskkoolis korraldatakse õpilaste kehalist kasvatust. Teises kirjutises kuulub lugeja Gorki Linna M. Gorki nim. 36. Keskkooli tublist tööst.

Kriitika ja bibliograafia osas antakse kriitiline ülevaade N. Skomorohovi raamatust „Вопросы воспитания классного коллектива“ ja tutvustatakse mitmeid uusi lasteraamatuid.

Ajakirja lõpus on kroonika osa. Siin antakse ülevaade: 1) Vene NFSV Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekust, kus arutati Molotovi Oblasti Haridusosakonna tööd, 2) Leningradis toimunud pedagoogilisest konverentsist viiendate klasside õppe-kasvatustöö küsimustes ja 3) Stalingradi oblasti ning Stalingradi linna õpetajate teaduslik-praktilisest konverentsist.

Ajakiri „Начальная школа“ nr. 4, 1954.

Juhtkiri käsitleb õppeaasta lõpetamisega seotud küsimusi.

A. S. Makarenko 15. surma-aastapäeva tähistatakse artikliga „Адекватные нѳукѳгуде педагог и киржанѳ“.

Tähtsat ajaloolist sündmust, Ukraina taasühendamist Venemaaga pühitsetakse Nõukogudemaal suure üldrahvaliku pidupäevana. Kuidas käsitleda seda küsimust IV klassi õpilastega, selle kohta leiab lugeja materjali rubriigi „Õppe- ja kasvatustöö“ esimeses artiklis.

Kolmes järgnevas kirjutises valgustatakse õppematerjali kordamist algklassides neljandal õppeveerandil.

Suvevaheajal jätkub töö üldhariduslike koolide õppe-katseaedades. Muidugi eeldab see vastavaid tööriistu. Missugused võiksid olla need tööriistad algkoolis, seda küsimust valgustab kõnealuse rubriigi viies kirjutis.

Seoses kuulsa vene helikunstniku M. I. Glinka 150. sünni-aastapäevaga käsitletakse küsimust, kuidas tutvustada tema teoseid algklasside õpilastele.

Vaieldavate küsimuste all jätkatakse arvamuste vahetamist korrumtamise ja jagamise käsitlemise järjekorra kohta I ja II klassis.

Kriitika ja bibliograafia rubriigis antakse arvustav ülevaade populaarteaduslikest lasteraamatuid, mis ilmusid möödunud aastal mitmete oblastikirjastuste väljaandel.

Kroonika rubriigis tutvustatakse lugejat 1953. a. „Pedagoogiliste lugemistega“.

Ajakirja lõpul antakse konsultatsiooni järgmistes küsimustes: 1) kuidas kontrollida õppeaasta lõpul I, II ja III klassi õpilaste teadmisi ning oskusi vene keeles ja aritmeetikas; 2) mida käsitleda III ja IV klassi joonistamise tundides neljandal õppeveerandil ja 3) kuidas valmistada toitekuubikuid.

SISUKORD.

Juhtkiri. Rohkem tähelepanu maa- koolide vajadustele	321
N. Antonov. Lapse mõtlemise ja keele arenemine eelkooli- ja koolieas	327
R. Hallimäe. 30. juuni 1954. a. täie- lik päikesevarjutus ja selle vaat- lemine	341
A. Reinsoo. Õpetajate komsomoli- algorganisatsioon võitluses õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise eest	347
F. Toode. Metoodilise töö juhtimise kogemusi	353
A. Jõesaar. Töövõtteid vene keele väljendusoskuse arendamiseks algklassides	359
A. Nurme. Noodiõpetamise koge- musi I klassis	364
H. Toom. Klassivälisest tööst võõr- keelte alal	370
E. Ellisto. Sordinimede kirjutamisest	375
Ed. Vääri. Eesti kirjanduse ajaloo õpiku keelest	377
. Uut pedagoogilist kirjandust	383

СОДЕРЖАНИЕ.

Передовая. Больше внимания запросам сельских школ	321
Н. Антонов. Развитие мышле- ния и языка ребенка в до- школьном и школьном воз- расте	327
Р. Халлимяэ. Полное солнеч- ное затмение 30 июня 1954 г. и наблюдение его	341
А. Рейнсоо. Учительские пер- вичные комсомольские орга- низации в борьбе за высо- кий уровень учебно-воспита- тельной работы	347
Ф. Тооде. Из опыта руководст- ва методической работой	353
А. Йиссаар. Приемы развития речи при обучении русскому языку в начальных классах	359
А. Нурме. Из опыта обучения нотной грамоте в I классе	364
Х. Тоом. О внеклассной работе по иностранным языкам	370
Э. Элисто. О написании назва- ний сортов растений	375
Эд. Вяяри. О языке учебника по эстонской литературе	377
. Новая педагогическая лите- ратура	383

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud
22. V 1954. Trükkimisele antud 10. VI 1954. Trükiarv 3270. Paber 70×108, 1/16.
Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutus-
poognaid 5,32. MB-10902. Tellimise nr.1015. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn,
Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

На эстонском языке.

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

TKO



c 54

7 8 1 8

109

I 9765
6)

Rbl. 5.-

5 MION 1954

888x