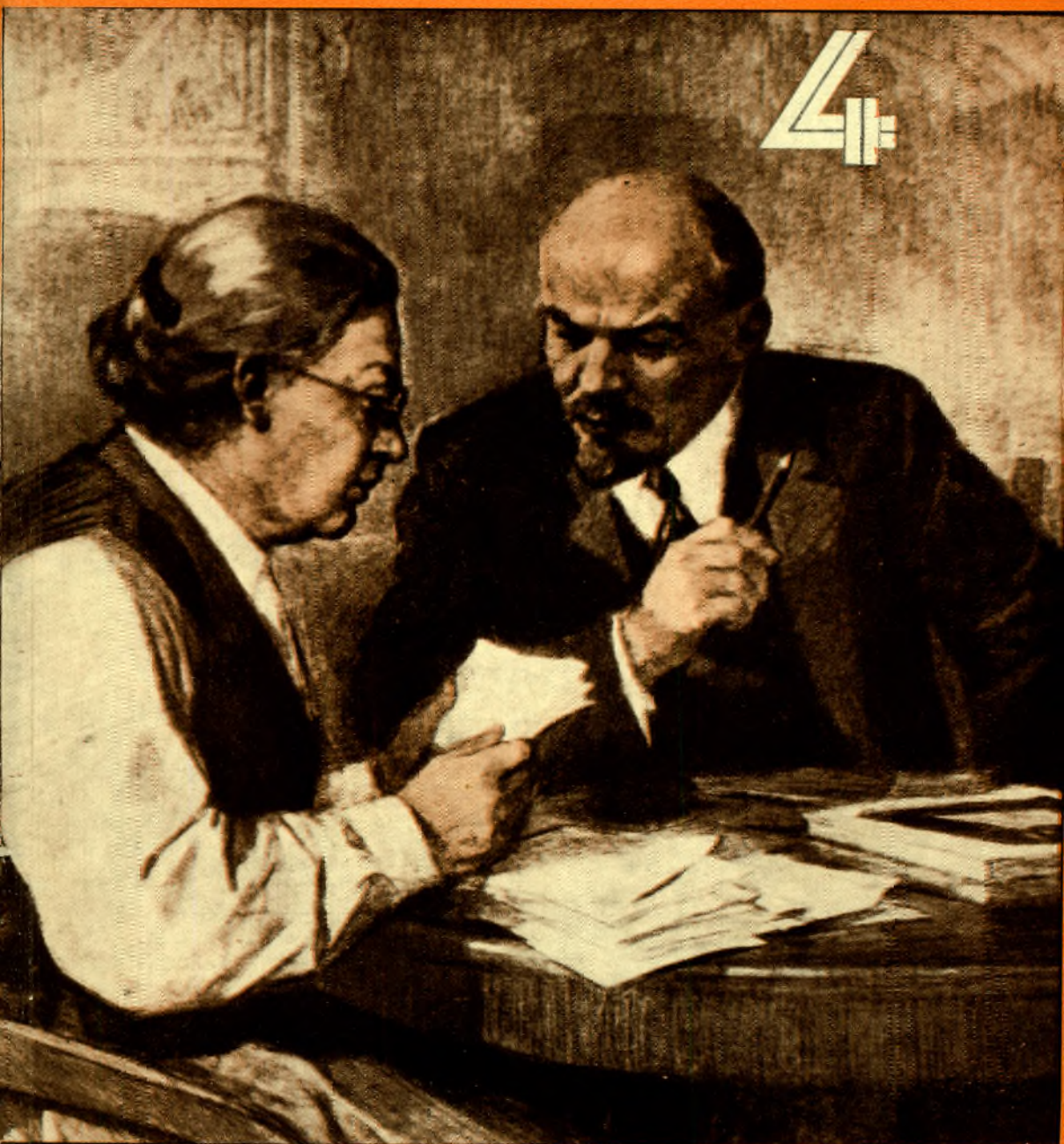
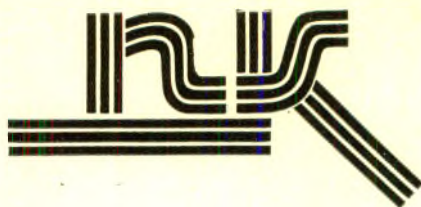


NÕUKOGUDE KOOL · 73



4





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

APRILL NR. 4 1973

XXXI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

K. KOTSAR, H. LIIMETS, A. LINTS, O. NILSON, V. ORDLIK, H. REINOP, H. ROOTS, A. SEPP, L. SIIMASTE (toimetaja).

Keeleline toimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja T. KOHA

Kujundanud T. KOHA

TOIMETUSE ADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetaõtija 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47.

Kirjastus «Perioidika», Tallinn, Pikk tn. 37, tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse Trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 16. III 1973. Trükkimisele antud 16. IV 1973. Trükiarv 5000. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,62. MB-04407. Tellimise nr. 2964.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuud — rbl. 1,80, 3 kuud — 90 kop. Oksikumbri hind 30 kopikat.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

Esikaanel: V. I. Lenin ja N. K. Krupskaja.

P. Vassiljevi maal

Tagakaanel: I. N. Uljanovi kabinet V. I. Lenini majamuuseumis Uljanovskis.

Voldemar Maaski fotod

KÜMME KÜSIMUST SEKRETÄRILE

Iga kooli töö põhiprintsiibid, õpetamise ja kasvatamise meetodid kattuvad teiste omadega. Ent ometi on iga kooli elu individuaalne ja kordumatu.

Aasta-aastalt omandab selle loomisel üha olulisema koha kooli parteiorganisatsioon.

Kuidas, kelle abiga ja missuguseid töövorme kasutades, sellest vestlesime Puurmani keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretäri **Aino Freibergiga**.

● **Palun iseloomustage oma algorganisatsiooni. Missugune on selle liikmete pedagoogiline staaž, kui kaua keegi neist on kuulunud NLKP ridadesse!**

Meie kooli pedagoogiline kollektiiv on 24-liikmeline. Neist 13 on kommunistid. Partei-algorganisatsioon haarab kooli juhtkonna tervikuna, samuti enamiku staažikaid õpetajaid. Selguse huvides lisan, et meil on veel 4-liikmeline õpetajate komsomoli-algorganisatsioon.

Üle 25 aasta on pedagoogilisel tööolnud meie direktor Karl Naanuri, õpetajad Etna Nadel, Asta Jõemaa ja mina ise. Paljudel küünib õpetajastaaž üle 10 aasta.

Partei ridadesse on kõige kauem kuulunud direktor, 1945. aastast alates. Õpetaja Nadeli parteistaaž algas 1960. aastal, minu oma aasta hiljem.

Viimasel ajal oleme võtnud suuna oma organisatsiooni noorendamisele. Reservi näeme õpetajate komsomoliorganisatsioonis, nagu see olema peabki.

● **Igal õppeaastal koondab parteiorganisatsioon tähelepanu teatud kindlatele küsimustele. Missugused probleemid olid teie algorganisatsiooni vaateväljas möödunud õppeaastal, missugused tänavu!**

Tõepoolest, nii on see olnud meilgi. Aruande- ja valimiskoosolekuks on edaspidise töö põhiprobleemid kindlaks määratud. Nagu möödunud aruande- ja valimiskoos-

oleku protokoll kinnitab, kujunesid nendeks tänavu NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva tähistamine ning ettevalmistused parteidokumentide vahetamiseks, kommunistide avangardse osa tõstmine. Selleks otsustasime kuulata koosolekutel aruandeid tööalasest ja ühiskondlikust tegevusest. Veel jäi tähelepanu keskpunkti koolisisesse parteilise kontrolli süsteemi täiustamine.

Möödunud aastal pidasime tähtsaimaks partei XXIV kongressi otsuste tutvustamist hariduse valdkonnas.

Püüdsime nende mõtet ja tähtsust õpilastele süvendatult selgitada, kontrollisime ja suunasime ideelis-poliitilist kasvatustööd ainetundides, sekkusime kaadri kvalifikatsiooni tõstmisse ja kasvatamisse.

Eesmärk oli parandada koosoleku otsuse täitmise kontrolli.

Nende põhisuundade alusel oleme koostanud perspektiivplaani kuude kaupa ning jaotanud ülesanded. Töö on kulgenud ladusasti.

Kuue sekretäriaasta jooksul olen kõige rohkem hädas olnud otsuste täitmise kontrolliga. Arvan, et nüüd oleme sellest üle saamas, on kujunenud oma süsteem. Peamine on vist hoida otsuste täitmist kogu aeg silmapiiril, jälgida, et varasemad tegetajätmised ning pooleliolevad asjad uute taha ära ei kaoks.

Kui inimesed teavad, et otsus ei jää paberile, vaid see tuleb neil endil täide viia, kaalutakse ka hoolikamalt, mida ja kuidas otsustada.

Oleme ülesanded jaganud nõnda, et tööplaan fikseerib mitte ainult koosoleku teema ja isiku, kes selle ette valmistab, vaid märgib ära ka efekande tegija ja otsuse täitmise kontrollist informatsiooni andja.

Lüngad töös ja selle planeerimises ilmnevad õppeaasta jooksul. Olen juba praegu

veendunud, et järgmisel aruandeaastal peame kindlasti vaatluse alla võtma kaks küsimust — vaagima kooli ürituste kasvatuslikku väärtust ning analüüsima kas kogu tööd lastevanematega või mõnd olulisemat lõiku sellest.

Aruannet koostades kõik muidugi detailiseerub.

● **Parteiorganisatsiooni olulisemaid tegevussuundi on komsomoliorganisatsiooni juhimine. Missuguseid ülesandeid olete andnud oma kooli komsomoliorganisatsioonile? Kuidas need on kaasa aidanud viimase autoriteedi ja mõjujõu kasvule!**

Komsomoliorganisatsiooni juhendamine on olnud ühe kommunisti parteiline ülesanne. Tänavu teeb seda kolmandat aastat koolija klassivälise töö organisaator Ell Maansoo.

Antud asjaolu muidugi ei tähenda, et teised kommunistid komsomoliorganisatsioonist kaugel seisaksid.

Kõige olulisemat suunamist vajab meie arvates komsomoliorganisatsiooni perspektiivplaani koostamine. Sellest olen juhendaja kõrval alati isiklikult osa võtnud. Oleme juhtinud õpilaste tähelepanu vajadusele võrrelda paari aasta tööd, andnud ülesandeid omalt poolt, arutanud läbi töö parendamise võimalused.

Parteikoosolekutel oleme analüüsinud komsomolitööd vaheldumisi pioneeritööga. Mõõdunud aastal näiteks sellest vaatevinklist, kuidas kommunistlikud noored on pioneiriorganisatsiooni tegevusest osa võtnud. Antud probleemi kohta vastuvõetud otsuse kontrollimine oli alles eelmise koosoleku päevakorras. Et ikkagi ilmnis üht-teist parandamist vajavat, otsustasime mõne aja möödudes selle töö juurde uuesti tagasi tulla.

Parteiorganisatsioon on läbi arutanud ka komsomolikomitee koosseisu ning ametite jaotamise selle üksikute liikmete vahel. Iga kommunist juhendab komsomolikomitee üht sektorit, nagu seda praktiseeritakse vist küll kõigis koolides. Minul isiklikult on juhendada poliitsektor.

Peaaegu ütlesime, et komsomoliorganisatsiooniga on meil tihe side. Selle organisatsiooni autoriteedi pärast õpilaskonnas pole me ammu enam muret tundnud. Aastaid on lõppklass tervikuna koosnenud kommunistlikest

noortest. Sinna kuulub enamasti 10. klassi õpilasi. Autoriteeti on kommunistlikel noortel ka 8. ja 9. klassis.

● **Üeldakse, et õpilaste vastutustunne on seda kõrgem, mida suurem on õpetajate usaldus. Missugune on Teie kui õpetaja isiklik arvamus selle probleemi kohta!**

Põhimõtteliselt muidugi jaatav. Olenevalt olukorrast on seda seisukohta võimalik rakendada kas suuremal või vähemal määral. Ja olenevalt õpetajast enesest.

Ell Maansoo on komsomolitöö juhendajana õpilasi väga usaldanud ning noored pole seda usaldust kurjasti kasutanud. Tema eelkäija püüdis kõik ülesanded täpselt kindlaks määrata.

Väga usaldame oma komsomoli-algorganisatsiooni sekretäri, tema mõtteid ja ettevõtmisi.

Peaaegu iseseisvalt teeb oma tööd komsomoliprojektori juht, 11. klassi õpilane, samuti aktiivikooli juht.

Kui õpetajal on õpilaste hulgas autoriteeti, siis võib ta neid usaldada. Vastasel korral peab ta neil kannul käima, meelde tulema — ainult nii saavutab ta oma korralduste täitmise.

Palju oleneb ka õpilaste eest. 8. klassi juhataja õpetaja Nadel juhendab väga hästi oma kommunistlike noori. Tänavu peab ta paratamatult neid maksimaalselt suunama, igale asjale tähelepanu juhtima, seda edaspidise iseseisvuse huvides.

Vähemalt komsomolitöös saab õpilasi usaldada minu arvates siis, kui õpetaja on andnud oskused ja loonud niisuguse õhkkonna, et seda tööd tahetakse teha.

On vaja tunnetada piiri, kustmaalt juhendame, kust algab usaldus. Iga klassijuhataja peaks seda tunnetama. Kontrolli, kas ja kuidas ülesandeid täidetakse, vajame minu arvates ka usalduse puhul.

● **Teie algorganisatsiooni sidemed teiste kohapealsete parteiorganisatsioonidega!**

Puurmanis on kolm partei-algorganisatsiooni — tehase, kolhoosi ja kooli oma. Siin ei saakski vastastikuste sidemeteta hakkama. Pealegi on nii tehases kui ka kolhoosis algorganisatsiooni sekretär meie kooli lapsevanem. Sekretärid on omavahel tuttavad, üksteise tööga kursis. Varem korraldasime ka ühiseid koosolekuid, viimased kaks aastat pole neid toimunud. Oleme olnud abiks

mõlemale naabrile poliitringi tegevuses: alles hiljaaegu esinesid kaks meie õpetajat kolhoosis ettekandega L. I. Brežnevi kõnest NSV Liidu moodsustamise 50. aastapäevale pühendatud juubeliistungjärgul.

Sportitöö parendamiseks ootame nende abi. Nagu kuulda, saame ka.

Kui arutasime oma koosolekul võitlust alkoholismi vastu, pidime konstateerima, et Puurmanis on eriti noortel vähe võimalusi sisukalt aega veeta. Koolilgi puudub spordiväljak. Seda ehitatakse juba peaaegu kümme aastat, aga valmis ei saa ega saa.

Tegime ettepaneku ka külanõukogu spordipäeva korraldamiseks. Sellest mõttest võeti õhinal kinni. Järgmisel nädalal toimuval külanõukogu istungjärgul on see probleem taas päevakorral.

Kolhoos peaks küll meiega kaasa tulema. Tehasel on raskem, raha vähem, aga vahest leiavad võimalusi nemadki.

Nagu kas või antud seigast nähtub, on meie sidemed sõbralikud ja vastastikused.

● Missugune on olnud ridade kasv?

Järjepidev. Loodame, et peagi täieneb partei-algorganisatsioon kolme noore kommunisti võrra.

Igal aastal pole me uusi liikmeid vastu võtnud, üle aasta ühe tubli inimese aga kindlasti.

● Parteilised ülesanded ja nende tähtsime! Keda kommunistidest esile tõstate!

Loomulikult on mingi ülesanne igaühel. Alati oleme need augustikuu koosolekul uuesti läbi kaalunud ja ära määranud.

Väga mahukas ühiskondlik ülesanne on ametiühinguorganisatsiooni juhtimine. Meil on olnud põhimõtteks, et ametiühinguorganisatsiooni eesotsas seisab kommunist. Ühel aastal see nii ei olnud ja kohe tõdesime, et tööd oli raske suunata.

Kõige kaalukamad parteilised ülesanded ongi olnud ametiühingu- ja komsomoliorganisatsiooni juhtimine. Suurt tööd teeb poliitringi propagandist, rahvakontrolligrupi esimees, näitliku agitatsiooni eest vastutaja, ühingu «Teadus» algorganisatsiooni juht.

Igal kommunistil peab ülesanne olema. Mõni muidugi hädaldab, teine teeb suure töö ära rahulikult, ilma ülearuse sehkendamise ja töö mahukuse rõhutamiseta.

Oleme püüdnud ülesandeid enam-vähem võrdselt jaotada. Absoluutselt võrdselt seda

teha on minu arvates võimatu. Põhjus võib olla näiteks selles, et mõni inimene küll tahaks ühiskondlikku tööd teha, aga ta on saamatu. Mõni ülesanne ei ole kaugeltki igaühele jõukohane.

Niisiis tuleb ikkagi lähtuda olukordadest, inimestest ja nende suhtlikkusest.

Keda esile tõsta?

Väga kohusetruult täidab parteilisi ülesandeid õppealajuhataja Virve Saul. Ta on meie propagandist.

Detsembrikuu koosolekul kuulasime kommunist Leida Lääne aruannet oma tööst. Virve Sauli kaasaruanne oli äärmiselt põhjalik. Ta oli jälginud õpetajat 20 tunnis, kontrollinud õpilaste vihikuid, vaadanud kontrolltöid.

Kaasaruanne oli ta ette valmistanud niisuguse süvenemise ja põhjalikkusega, nagu tulnuks esineda haridusosakonnas. Õpetaja Lääne oma analüüs oli samuti väga paljuhõlmav ja sügav.

Ettepanekuid tehti vaid üks: avaldada õpetajale kiitust eeskujuliku töö eest.

Kenasti laabub Leida Lääne käes ka ühingu «Teadus» algorganisatsiooni töö. Huvitavalt korraldas ta möödunud aastal lastevanemate konverentsi «50 aastat NSV Liitu».

Kohusetruid inimesi on meil teisigi. Neid kuidagi järjestada on raske, koguni võimatu.

Toredasti ja taktifundeliselt juhendab EII Maansoo kooli komsomoliorganisatsiooni. Ta oskab õpilastele läheneda, neid tegutsema panna.

Peale selle on EII Maansoo teatrivolinik. Tänu temale käime iga kuu teatris — nii õpilased kui ka õpetajad.

Hiljuti valisime ta uuesti rahvakohtu kaasistujaks. Ta ei loe seda kohustust ebameeldivaks ja ülearuseks. Ei, ta ütles, et teeb seda heameelega.

Tal on laialdased huvid ja nähtavasti kannab ta endas vajadust teha midagi teiste heaks.

Vanempioneerijuht Harri Tarve seisab meie majas hea näitliku agitatsiooni eest. Aga mis tähtsam, ta on osanud pioneeritöö niimoodi korraldada, et 7. ja 8. klassi õpilased, koguni poisid, teevad seda heameelega.

Harri Tarve on isetegevuse entusiast: laulja ja rahvatantsija. Lööb kaasa ka kultuurimajas.

Aktiivselt elab meie töödele kaasa juba pensionil olev Ott Roots. Ta on rahvakontrolligrupi esimees ja parteiorganisatsiooni sekretäri asetäitja.

Hädaldamata, et tööd on palju ja see on raske, juhendab Punase Risti algorganisatsiooni Asta Jõemaa.

Loetelu võiks jätkata. Kõik meie kommunistid on tublid, nuriseda pole põhjust kellegi üle.

● **Milles avaldub Teie arvates parteiorganisatsiooni osa koolis!**

Eelkõige kasvatustöö suunamises ja ühiskondlike organisatsioonide juhendamises. Oldiselt — hoolitsuses inimeste eest.

● **Kas olete otsinud materjali teiste koolide parteiorganisatsioonide töö kohta! Võrrelnud seda omaga! Missugusele järeldusele jõudnud!**

Kust olete kõige rohkem abi saanud, et oma organisatsiooni raamidest kaugemale vaadata! Missugune roll on selles partei rajoonikomiteel!

Ega neid materjali otsimise kohti palju olegi: ainult pedagoogiline ajakirjandus. Muud väljaanded kooli parteiorganisatsiooni probleeme peaaegu ei puuduta.

Säilitanud me neid materjale ei ole, jälginud, mõtteid saanud, oma tööga kõrvutanud aga küll. Viimasel ajal on üks huvipakkuvamaid olnud Järvakandi keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretäri Juta Lutsu artikkel «Nõukogude Õpetajas».

Ma ei usu, et üldse oleks tarvis ühes koolis tehtavat teise automaatselt üle kanda. Ka parteitöös mitte. Lähtuda tuleb ikka kohapealsetest probleemidest ja raskustest.

Partei rajoonikomiteelt oleme kõige rohkem juhendeid saanud. Vahel rohkem, kui sooviksimegi. Asjasse süvenedes oleme siiski leidnud, et enamiku nende otsuste läbiarutamine on vajalik ning neid annab koolieluga seostada.

Rajoonikomitee analüüsib sügavuti üht probleemi — hiljuti näiteks loengulist tööd noorte hulgas, vaatleb mitme algorganisatsiooni tegevust, annab oma hinnangud ja soovitusel. Meie poleks niisama seda probleemi nähtavasti vaatluse alla võtnud. Rajoonikomitee kohustas. Avastasime samad puudused — kasvatusprobleemid on jäänud tagaplaanile, vähe on loenguid moraali ja eetika teemadel.

Kõige rohkem on mul kasu olnud neist seminaridest, mis EKP Keskkomitee spetsiaalselt koolide partei-algorganisatsioonide sekretäridele korraldas. Viimati ülemöödunud sügisel. Peatuti õppeaasta kesksetel probleemidel, esinesid autoriteetsed lektorid.

Kord aastas nõnda mõtteid vahetada ja midagi uut kooli kaasa tuua on minu arvates hädavajalik.

● **Teie suurim kordaminek 1972/73. õppeaastal! Raskeim seni lahendamata ülesanne!**

Suurim kordaminek oli õpetaja Lääne töö arutamine, kus inimene igati pälvis oma organisatsioonikaaslaste tänu.

Raskeim probleem, mitte küll niivõrd parteiorganisatsiooni tegevust kui kogu kooli käekäiku puudutav, on spordiväljaku väljaehitamine. Peame ühendama kõigi pingutused, et võiks sellele tööle ükskord punkti panna.

Küsis ELLEN KÜNNAPAS

KOMSOMOLIKOOSOLEK — NOORTE KOMMUNISTLIKU KASVATUSE KOOL *

SILVI VILLO

KOOSOLEKU ETTEVALMISTAMISEST

Koosoleku päevakorra õige valik on väga tähtis, kuid kui koosolekut ei valmistata hoolikalt ette, ei päästa ainuüksi vajaliku probleemi asetamine osavõtjaid igavlemast. Koosolijate aktiivsus sõltub paljuski sellest, kuidas on teema lahtimõtestatult nendeni jõudnud ja kuipalju on ÜLKNÜ iga liige koosolekuks valmistunud. Koosoleku ettevalmistamisega seotud ülesandeid annab komsomolikomitee nii üksikutele ÜLKNÜ liikmetele kui ka komsomolikollektiividele. Need ülesanded nõudku analüüsi, arutlust, nii et kommunistlikud noored ise koosolekuks valmistudes saaksid oma teadmisi täiendada ja organisaatorivõimeid katsetada. Koosolekust teatame varakult mitut moodi (kuulutus, kooliraadio jms.). Nii saavad kommunistlikud noored koosolekuks paremini valmistuda. Koosoleku ettevalmistamisse mahub hulk organisatsioonilisi küsimusi, kuid samal ajal ka kasvatustöö sisulist analüüsi, mis kokkuvõttes esitatakse efekandes või aruandes.

Käesoleva aasta märtsikuus toimusid aruande- ja valimiskoosolekud klassiorganisatsioonides, praegu valmistatakse kooli komsomoli-algorganisatsioonides aruande- ja

valimiskoosolekuteks. Toome näiteks aruande- ja valimiskoosoleku ettevalmistamisel planeeritavad põhiülesanded (koolis määratakse kindlaks täitmise tähtaeg, vastutajad), plaanis jäetakse ruumi märkusteks täitmise kohta:

1. Aruande koostamine ja kinnitamine:
 - aruande kava,
 - aruande jaoks materjali kogumine komitee liikmete poolt vastavalt tööloikudele,
 - materjalide süstematiseerimine, aruande koostamine
 - komsomolikomitee koosolekul aruande läbiarutamine ja kinnitamine, aruandja kinnitamine.
2. 5—15-liikmelise grupi moodustamine otsuse projekti koostamiseks.
3. Ettepanekute tegemine autasustamiseks aruande- ja valimiskoosolekul.
4. Koosoleku koha kindlaksmääramine kokkuleppel kooli juhtkonnaga.
5. Koosoleku kuupäeva, kellaaja, koha teatamine ÜLKNÜ liikmetele, külaliste kutsumine.
6. Komitee uute liikmekandidaatide tutvustamine kooliraadio, seinalehe jm. kaudu.
7. Uute liikmete ettevalmistamine ÜLKNÜ-sse astumiseks (et uutel kommunistlikel noortel oleks võimalik osa võtta juba aruande- ja valimiskoosolekust, antakse neile seal kätte komsomolipiletid).
8. Spetsiaalse näituse, seinalehe, raadio- saate jms. väljaandmine 1—2 korda ettevalmistusperioodil.
9. Läbirääkimine ÜLKNÜ liikmetega põhiliste sõnavõtude kohta koosolekul (vähemalt 5 päeva enne koosolekut).
10. Komsomolidokumentatsiooni kontroll ja korrastamine (seoses dokumentide üleandmisega uuele komiteele pärast aruande- ja valimiskoosolekut):
 - ÜLKNÜ liikmete vormikohane nimekiri,
 - tööplaanid ja konverentside, kokkutelekute, aktiivide materjalid,
 - üldkoosolekute ja komitee koosolekute protokollid,
 - liikmemaksulehed ja kviitungid,
 - personaalarvestuse kaardid,
 - metoodilised materjalid,

* Algus «Nõukogude Koolis» 1973, nr. 3.

— kõrgemaiseivate komsomoliorganite otsused,

— komsomoli-algorganisatsiooni kroonika,
— komsomoli-algorganisatsiooni aaraamat.

11. Pioneeritervituse ettevalmistamine.

12. Koosoleku registratuuri moodustamine.

Ettekandes antakse olukorra analüüs, hinnang olukorrale, tuuakse välja positiivsed kogemused, tehakse üldistusi ja ettepanekuid, kritiseeritakse teravalt ja seatakse ülesanded. Selline ettekanne sunnib kuulama, tekitab mõtteid ja sõnavõtte. Hea on, kui ettekande koostamisel õpilased võivad arvestada pedagoogi abiga. Siis ei kujune ettekanne ainult tehtu loeteluks. Osavõtjate häälestamisel on ettekandel määrav osa. Ettekanne olgu kollektiivse töö vilj, ettekanne üldkoosolekule arutatakse varem läbi komsomolikomitee koosolekul. Komsomolikomitee kinnitab ka ettekandja. Ettekandjaks võivad olla komsomoli-algorganisatsiooni sekretär, komitee liikmed, klassi komsomoliorganisatsiooni sekretär, samuti näiteks kõrgemaiseiva komsomoliorgani esindaja, šeff-ettevõtte komsomoliorganisatsiooni sekretär, kooli partei-algorganisatsiooni sekretär, direktor, direktori asetäitja, õpetajate komsomoli-algorganisatsiooni sekretär.

Käesoleval aruande- ja valimisperioodil on vaja analüüsida, kuidas kulgeb ÜLKNÜ Keskkomitee VI pleenumi otsuse «Koolide komsomoliorganisatsioonide juhtimise parandamisest ja nende osatähtsuse suurendamisest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel» täitmine kooli komsomoliorganisatsioonis, kuidas täidetakse leninliku arvestuse kohustusi õppetöös, poliitiliste teadmiste täiendamisel, ühiskondlikult kasulikus töös, töös pioneeri-dega jne.

Ettekande arutelu e. läbirääkimised. Kommunistlike noorte sõnavõttud moodustavad koosoleku põhilise osa, kuid ei ole eraldi päevakorrapunkt (!). Et ettekande järel ei tekiks venivat pausi ja et komsomolielu probleemid nõuavad sügavat läbimõtlemit, on vaja sõnavõtte ette valmistada. Olenevalt koosolekul valitsevast õhkkonnast, tekib kommunistlikel noortel vajadus mõtteid vahetada. ettepanekuid teha, oma seisukohti selgelt ja

veenvalt kaitsta või — jääb valitsema ükskõiksus ja passiivsus. Viimast ei tohi aga lasta sündida, sest see annab kogu koosolekule hävitava hinnangu.

Koosoleku otsus fikseerib hinnangu olukorrale arutatavas küsimuses ja seab ülesanded, näitab kätte töövormid ja -meetodid, mil viisil olukorda parandada. Et otsus oleks konkreetne, määratakse tähtajad ja vastutajad. Enamikul juhtudel valmib otsuse projekt kollektiivse tööna enne koosolekut, koosolek valib redaktsioonikomisjoni või usaldab otsuse redigeerimise tööpresiidiumile. Hääletamisel võetakse otsuse projekt kõigepealt aluseks ja siis tehakse ükshaaval täiendused ja parandused. Seejärel paneb presiidiumi või koosoleku juhataja otsuse projekti koos täiendustega ja parandustega hääletusele ja otsus võetakse vastu tervikuna. Sellest alates muutub otsus kohustuslikuks kõigile ÜLKNÜ liikmetele, ka nendele, kes vastu hääletasid, sest enamik hääletas otsuse poolt. Siitpeale algab ka organisaatorlik töö otsuse praktiliseks elluviimiseks ja otsuse täitmise kontrollimine, vastasel korral on heast ja konkreetset otsusest üsna vähe kasu.

Kommunistlike noorte aktiivsust ja meeleolu mõjutab suuresti **koosoleku juhatamine**. Koosoleku presiidiumi valitakse komsomolikomitee või büroo ja mõned täiskasvanud: näit. kooli direktor või partei-algorganisatsiooni sekretär, rajoonikomitee esindaja või šeff-ettevõtte komsomoliorganisatsiooni sekretär jne. Täiskasvanute operatiivne abi on sageli küll vajalik, kuid see ei tohi rõhuda õpilaskollektiivi omaalgatust ja iseseisvust. Täiskasvanute ja õpilaskollektiivi vahelise lähtumise põhjal tuleb päevakorras. Olenevalt sellest, missugust kasvatustöö küsimust arutatakse, valitakse ka aktiivi hulgest väärilised presiidiumi liikmed. Näiteks, õpilaste poliitiliste teadmiste täiendamise arutamisel sobib paluda presiidiumi ühiskonnaõpetuse või ajalooõpetaja, õpilastest aga koolimuseumi direktor, õpilaste poliitklubi president, poliitringide esimehed, toimetajad jt. Nii tõstame muuhulgas ka komsomoliaktiivi autoriteeti.

Lisame näidise aruande- ja valimiskoosoleku kohta:

Koosoleku rakendamine

1. Koosolekust osavõtjate registreerimine ja komsomolipiletite kontrollimine.

2. Sekretär annab informatsiooni koosolekust osavõtjate arvust ja ÜLKNÜ liikmete koosolekule ilmumata jäämise põhjustest ning paneb hääletamisele küsimuse koosoleku avamise kohta.

3. Koosoleku avamine (sekretär). Kooli komsomoliorganisatsiooni lipu sissetoomine.

4. Lahtise hääletamise teel koosoleku juhtiva organi — presiidiumi või koosoleku juhataja ja protokollija valimine. Selle arvilise koosseisu määrab koosolek.

5. Koosoleku juhataja esitab koosolekule kinnitamiseks koosoleku päevakorra ja kodusõbra.

Aruande- ja valimiskoosoleku päevakorras on kaks põhiküsimust:

1) komsomoli-algorganisatsiooni komitee (või sekretäri) aruanne,

2) uue komsomoli-algorganisatsiooni komitee (või sekretäri) valimine.

Kodukorras fikseeritakse aruande esitamise aeg, ühele sõnavõtjale lubatud aeg, koosoleku vaheajad.

NB! Enne päevakorra juurde asumist teravitatakse uusi ÜLKNÜ liikmeid ja antakse neile komsomolipiletid.

Esimene päevakorrapunkt

1. Aruande esitamine.

2. Redaktsioonikomisjoni valimine.

3. Aruande läbiarutamine, sõnavõttud, pioneerimaleva tervitus.

4. Otsuse projekti läbiarutamine ja vastuvõtmine.

NB! Enne teise päevakorrapunkti juurde asumist autasustatakse komsomoliaktiviste.

Teine päevakorrapunkt

1. Häältelugemise komisjoni moodustamine.

2. Lahtise hääletamise teel valitava komitee koosseisu suuruse kindlaksmääramine (näiteks 7—15 liiget).

3. Kandidaatide ülesseadmine. Kandidee-

rida võib iga algorganisatsioonis arvel olev kommunistlik noor ja kandidaatide esitamise õigus on igal kommunistlikul noorel. Kandidaatide uude komiteesse võib esitada ka aruandev komitee enda nimel või klassiorganisatsioonides läbiarutatud ja varem ÜLKNÜ liikmetele tutvustatud nimekirja alusel. Kui koosolekust osavõtjad teevad ettepaneku lõpetada kandidaatide ülesseadmine, siis presiidium paneb selle ettepaneku hääletamisele ja koosolek teeb lahtise hääletamise teel selgeks, kas lõpetada kandidaatide esitamine või jätkata seda. Seejärel arutatakse esitamise järjekorras, kas kommunistlik noor jätta või mitte komitee kandidaatide nimekirja. See, kes esitas nimetatud kandidaadi, peab tema kohta andma ammendava iseloomustuse. Erilist tähelepanu tuleb osutada kandidaadi ühiskondlikule aktiivsusele, organisatorlikele võimetele, autoriteedile kaaslaste hulgas, õppeedukusele.

4. Hääletamine toimub iga kandidaadi puhul eraldi.

5. Häältelugemise komisjon kannab koosolekule ette hääletamise tulemused (valituks loetakse kandidaadid, kelle poolt hääletas üle 50% koosolekust osavõtjatest).

NB! Igal kommunistlikul noorel on õigus hääletada niimitu korda, kui on esitatud kandidaatide. Näiteks, kuigi on otsustatud valida komitee 7-liikmeline, kandidaatide aga on 9, võib hääletada kõigi 9 kandidaadi poolt ja kui nad on saanud rohkem kui 50% hääli, osutuvadki kõik valituks.

Koosoleku lõpetamine

1. Lipu väljaviimine.

2. Ühislaul.

3. Teated uue komitee esimese koosoleku kohta.

TULEVANE ÕPETAJA OLGU EDUKAS ÜLIÕPILANE

MILLI-IRENE PEDAJAS

Kutserollile vastava isiksuse struktuuri kujundamisel on suur osa spetsialisti ettevalmistuse iseloomul. Ettevalmistus, mis toimub eri õppeasutustes ja erialadel, hõlmab muu hulgas ka üliõpilase edasijõudmise kõrgemas koolis, nn. akadeemilise edukuse. Mitmed uurijad (1, lk. 536; 2, lk. 404) käsitlevad edasijõudmist koolis kui kohanemise näitajat. Tartu Riikliku Ülikooli uurimisgrupp dotsent E. Koemetsa juhendamisel tõestas, et kiiremini ja suhteliselt raskusteta kohanuvad ülikoolis kõrgema õppeedukusega üliõpilased (3, lk. 4 ja 5). Samas öeldakse ka, et adaptatsioon ja akadeemiline edukus ei ole vahetus seoses, sest akadeemiline edukus ise sõltub mitmest teisest tegurist, nagu muutused üliõpilase füüsilises või psüühilises seisundis, harrastuste valdkonnas jne. Seega on akadeemiline edukus adaptatsiooni kompleksne näitaja.

Ka tulevased õpetajad õpivad kõrgemates õppeasutustes paljusid üldarendavaid ja profiileerivaid aineid. Ühed on ainetes omandamisel edukamad, teised vähem edukad, mida kokkuvõtlikult iseloomustabki akadeemiline edukus eksamihinnetena. Ühtedel sõltub kõrge hinne õppimisvõimest ja töökuusest, teistel ainult töökuusest, paljude madala akadeemilise edukuse põhjuseks on aga hoiak, nagu ei tähendaks teadmiste kvaliteet tulevases töös midagi.

Et selgitada, millised on seosed akadeemilise edukuse ja hilisema kutseadaptatsiooni vahel, küsitlesime 733 noort õpeta-

jat (lõpetanud 1967.—1971. a.) ja tegime väljavõtteid nende isiklikest toimikutest. Küsitlus hõlmas paljusid kutseadaptatsiooni selgitavaid alasid (vt. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11, lk. 923—927). Kogu õppeaja jooksul saadud eksamihinded märkisime välja isikuti järgmiste tsüklike kaupa: ühiskonnateadused, pedagoogilis-metoodilised ained, erialaained, pedagoogiline ja pioneeritöö praktika. Hinnete koguarv (olenevalt erialast keskmiselt 20 ja rohkem hinnet ühes tsüklis üliõpilase kohta) ja uuritavate rohkus lubavad teha mõningaid esialgseid järeldusi.

Andmete süstematiseerimiseks arvutasime hinnete tsükli keskmise täpsusega 0,001, et hiljem ümardamisel saada täpsemat diferentseeritust. Gruppidesse diferentseerimine toimus järgmiselt: hinnete keskmine 1) 3,0; 2) üle 3,0—3,25; 3) 3,25; 4) üle 3,25—3,5; 5) 3,5; 6) üle 3,5—3,75; 7) 3,75; 8) üle 3,75—4,0; 9) 4,0; 10) üle 4,0—4,25; 11) 4,25; 12) üle 4,25—4,5; 13) 4,5; 14) üle 4,5—5,0; 15) 5,0. Sellist suurt diferentseeritust oli vaja selleks, et kujunevates seostes avastada väiksemaid tendentse ja analüüsida grupi struktuuri ka siis, kui hinnete keskmised on koondatud suurematesse gruppidesse, näiteks: 1) 3,0—3,5; 2) üle 3,5—4,0; 3) üle 4,0—4,5; 4) üle 4,5—5,0.

Meie uurimiskontingendi (355 TRÜ ja 378 TPedi lõpetanud õpetajat) akadeemilise edukuse üldiseks iseloomustamiseks esitameme tabelid 1 ja 2.

Tabel 1.

Akadeemilise edukuse ala	Hindeid keskmisega (0/-des kogumist)							
	I		II		III		IV	
	3,0—3,5		>3,5—4,0		>4,0—4,5		>4,5—5,0	
	TRÜ	TPedi	TRÜ	TPedi	TRÜ	TPedi	TRÜ	TPedi
Ühiskonnateadused	10,5	19,4 *	48,1 *	40,0	28,6	27,7	12,8	12,9
Ped.-met. ained	8,8	12,1	38,6	43,6	30,7	28,5	21,9 *	15,8
Erialaained	12,2	10,2	42,9 *	35,2	31,8	34,9	13,1	19,7 *
Pedagoogiline praktika	4,3	5,5	39,7	36,2	—	—	56,0	58,3
Pioneeritöö praktika	1,4	3,3	15,2	19,3	—	—	83,4	77,4

Tabelist 1 nähtub, et üliõpilaste jaotumine hinnete gruppidesse õppeasutuste järgi on võrdlemisi ühtlane, kuna ainult vähesed (tärniga märgitud) protsentarvud on statistiliselt olulise erinevusega. Akadeemilist edukust ühiskonnateadustes iseloomustab üldine koondumine madalamatesse gruppidesse. Pedagoogilis-metoodilistes ainetes on üle poole TRÜ kontingendist (52,6%) kõrgemas grupis, eriainetes on seevastu üle poole (55,1%) madalamas grupis. TPedI kontingent jaotub nendes ainetes vastupidiselt: pedagoogilistes ainetes üle poole (55,7%) madalamas grupis, eriainetes üle poole (52,6%) kõrgemas grupis.

Hinnete alusel ei saa me teha eriti kaugleulatuvaid järeldusi üliõpilaste, praeguste õpetajate teadmiste kvaliteedi kohta, sest nii suurt kogumit üliõpilasi on hinnanud väga paljud erineva nõudlikkusega õppejõud. Meie kirjutes on akadeemiline edukus õppeasutuste ja erialade järgi (vt. tabel 2) toodud seni puudunud ülevaatematerjalina.

Tabel 2.

Eriala	Keskmine hinne		
	ühiskonna- teadustes $\chi^2 = 252,91$	ped.-met. ainetes $\chi^2 = 417,99$	eriala- ainetes $\chi^2 = 274,0$
Eesti keel	4,08	4,19	4,12
Vene keel	3,97	4,08	3,91
Inglise keel	4,24	4,30	4,22
Saksa keel	3,98	4,09	4,08
Prantsuse keel	3,83	3,79	4,25
Ajalugu	4,04	4,18	3,99
Bioloogia	3,81	4,35	3,78
Geograafia	4,05	4,31	3,86
Keemia	4,20	4,69	3,85
Füüsika	4,06	4,10	3,88
Matemaatika	4,04	4,20	4,01
Kehakultuur	3,85	4,09	4,26
Algõpetus	3,88	4,13	4,09
Joonistamine-tööõpetus	3,82	4,10	4,29
Muusika	3,97	4,00	3,38
	3,988	4,17	3,998

Andmete statistiliseks töötlemiseks oli esitatud kõik 15 eeltoodud hindegripi. Selgus, et õpetajate akadeemiline edukus kõrgemas koolis on olnud küllaltki erinev: kõik hindegripid on esindatud. Ainult pio-

neeritöö ja pedagoogilise praktika hinded koonduvad peamiselt kolme gruppi (I, II ja IV), mille väärtuseliseks väljenduseks on hinded «3», «4» ja «5». Mõistagi on nende gruppide piires hinnetel erinev kaal. Et hindeid ei ole võimalik rediferentseerida, praegusel kujul aga ei näita need mingisuguseid tendentse, langeb edukus praktika alal meie analüüsist välja.

Seoseid akadeemilise edukuse ja õpetaja kutseadaptatsiooni vahel ei ole uuritud. Sellest tingituna on erilise tähtsusega kõik statistiliselt usaldatavad seosed.¹ Selgub, et akadeemiline edukus ei seostu kutsevaliku komponentidega ($r \leq 0,067$). Ei ole olulist korrelatsiooni isegi eriainetes kõrgema edukuse ja ainele orienteeritud kutsevaliku vahel (otsustas õpetajaks saada huvist aine vastu, $r = 0,024$). Akadeemiline edukus ei mõjusta ka kutsehoiakuid. Huvitav on märkida seose puudumist erialase edukuse ja aine tähtsust rõhutava eetilise hoiaku vahel («Õpetajatöö peamise edu määrab aine valdamine», $r = 0,042$). Samal ajal esineb madal, kuid statistiliselt oluline seos sama hoiaku ja edukuse vahel ühiskonnateadustes ($r = 0,100$) ja pedagoogilis-metoodilistes ainetes ($r = 0,162$). Puuduvad seosed akadeemilise edukuse ja teoreetilise ettevalmistusega ($r \leq 0,055$) ja praktilise ettevalmistusega rahulolu vahel ($r \leq 0,037$). Akadeemiline edukus ei mõjusta mingil määral õpetaja rahulolu reaalse töö situatsioonidega, olgu seda määravaks aspektiks kutse, õpilaste või töökohaga seotud küsimused.

Akadeemiline edukus osutub tähtsaks kutseadaptatsioonis eriti olulist kohta omava rahulolupotentsiaali kujunemisel. Õpetaja rahulolupotentsiaali määramisel kasutasime direktorite ja inspektorite arvamusi õpetaja efektiivsuse kohta kõigis pedagoogilise tegevuse valdkondades. Nagu öeldud, ei käsitle me neid arvamusi hinnangutena, kuid kutseadaptatsiooni seisukohalt on traditsiooniliste hindajate arvamustel väga oluline koht. Nendest arvamustest sõltub, kas õpetajat tunnustatakse või jätetakse ta tunnustusest ilma, kas õpetajal on rohkem või vähem eeldusi isiklikuks rahuloluks kogu kutsetegevuse sfääris.

¹ Uuritava kontingendi puhul algab statistiliselt oluline korrelatsioon 5% tasemel 0,07-st ($p = 0,05$), $\chi^2 \geq 79,1$ ($p = 0,5$).

Kuigi korrelatsioonikordajad on enamasti madalad ($r_{max} = 0.199$), on need statistiliselt olulised² ja näitavad ilmset tendentsi kõrgema õppeedukuse kasuks.

Tugev omavaheline seos on kõigi aine-tsüklite akadeemilises edukuses ($r = 0.328$ — 0.481), kusjuures kõige tugevam seos on ühiskonnateaduste ja pedagoogilis-metoo-

diliste ainete akadeemilise edukuse vahel (0.481). Seosed eriaine edukusega on madalamad (pedagoogilis-metoodiliste ainete edukusega 0.328, ühiskonnateadustega 0.456). Omavahelise seotuse tõttu esineb seoseid erinevate aine-tsüklite edukuse puhul samade küsimustega mitmetest efektiivsuse valdkondadest (vt. tabel 3).

Tabel 3.

Indikaatorid (täiesti + peaaegu)	r		
	ühiskonna- teaduste edukusega	ped.-mef. ainete edukusega	eriala- ainete edukusega
1. Suhtub kriitiliselt oma töösse, arvestab ettepanekuid	-0.135 ³	-0.189	-0.147
2. Mõtlemine on selge ja loogiline	-0.135	-0.161	—
3. On valmis otsima ja katsetama	-0.101	-0.119	—
4. Laia silmaringiga, erudeeritud isiksus	-0.132	-0.184	—
5. Vastutab kõigiti oma töö eest	—	-0.190	-0.160
6. Ei ole autoriteetne	—	0.145	0.132
7. Õpetaja tunnid on mitmekeelsed	—	-0.174	-0.161
8. Teeb meelsasti klassivälisid tööd	—	-0.107	-0.100
9. On töökas õpetaja	—	-0.155	-0.145
10. Kasvatustliku mõjususe poolest on tublimata hulgas	—	-0.152	-0.125

Nagu märkisime, kinnitab korrelatsioon, et arvamused õpetaja tegevuse kohta on rahulolupotentsiaali seisukohalt enamikus kõige soodsamad kõrgema akadeemilise edukusega õpetajatele. Et aga korrelatsioon on madal, vaatleme selgituseks veel kogumi hindegruppide protsentuaalset jaotuvust eriti positiivsete või siis positiivsete hinnangute järgi. Tabelis 4 tähistab viimases veerus paiknev hindegrupp kõige suuremat, esimene kõige väiksemat protsendimäära (hindegrupid on esitatud vastavalt tabelile 1).

Seega suureneb traditsiooniliste hindajate (direktorite ja inspektorite) rahulolu tabelis 4 vasakult paremale. Missugune hindegrupp on kõige viimases veerus, selle üldkogumist vastab hindajate ootustele kõige suurem arv õpetajaid (vt. tabel 4).

Selgub, et neis küsimustes avaldatakse valdavalt rahulolu kõige kõrgema akadeemilise edukusega õpetajate töö üle. Edasi kahaneb rahulolu reeglipäraselt kuni kõige madalama hindegrupini (I gr., hinnete keskmine 3,0—3,5), näidates paljudel juhtudel uut tõusu. Et tabelis 4 on hindegrupid paigutatud vastavalt tõusvale rahulolu määrale, näeme, et kõige madalama hindegrupi õpetajatele antakse paljudel juhtudel positiivne hinnang otse kõige kõrgema hindegrupi järel.

Näiteks ei tähenda suhteliselt madalam edukus eriainetes loogilise ja selge mõtlemisvõime puudumist (vt. tabel 4). Küll aga põhjustab madalam edukus ühiskonnateadustes

² $r = 0.12$ ($p = 0.001$)

³ Negatiivne korrelatsioon tuleneb sellest, et skaalad olid vastassuunalised. Akadeemiline edukus oli esitatud tõusval skaalal (madalamast hindest kõrgema hendeni), arvamused esitati langeva skaala järgi (kõige positiivsemast hinnangust kõige negatiivsema hinnanguni). Seega tuleb sisuliselt negatiivset korrelatsiooni arvestada kui edukuse kõrgemaid grappe toetavat tendentsi.

Tabel 4.

Indikaatorid (täiesti + peaaegu)	Aine- tsükkel	Hindegruppide paiknevus vastavalt hindajate rahulolu- määra suurenemisele			
		I	II	III	IV
1. Suhtub krii- tiliselt oma tõesse, ar- vestab effe- panekuid	Ü	I	II	III	IV
	P	II	I	III	IV
	E	II	I	III	IV
2. Mõtlemine selge ja loogiline	Ü	I	II	III	IV
	P	I	II	III	IV
	E	II	III	I ⁴	IV
3. On valmis otsima ja katsetama	Ü	II	I	III	IV
	P	I	II	III	IV
4. Laia silma- ringiga, eru- deeritud isiksus	Ü	I	II	III	IV
	P	I	II	III	IV
5. Vastutab kõigiti oma töö eest	P	I	II	III	IV
	E	II	I	III	IV
6. On autori- teetne	P	II	I	IV	III
	E	II	III	I	IV
7. Õpetaja tunnid on mitmekesised	P	I	II	IV	III
	E	II	III	I ⁵	IV
8. Teeb meel- sasti klassi- välist tööd	P	II	I	III	IV
	E	I	II	III	IV
9. On töökas õpetaja	P	II	I	III	IV
	E	I	II	III	IV
10. Kasvatustliku mõjususe poolest on tublimata hulgas	P	II	III	I	IV
	E	I	II	III	IV

ja pedagoogilis-metoodilistes ainetes sellel alal tugevasti madalamat hinnangut (diferents IV—I grupi vahel ühiskonnateaduste edukuse põhjal 12,9, ped.-met. ainetes edukuse puhul 8,6). Teine oluline madalama grupi ümberpaigutus ilmneb hinnangus õpetaja tundide mitmekesisuse kohta. Kõik teised ümberpaigutused kogu tabeli ulatuses ei ole statistiliselt olulised.

I grupi liikumine ei tähenda avastatud seaduspärasuse — mida kõrgem edukus,

⁴ Protsentide erinevus oluline 5% tasemel.

⁵ Protsentide erinevus oluline 0,1% tasemel.

seada rohkem ollakse õpetaja tööga rahul — mittekehtivust. Kõigi nende küsimuste puhul, kus avalduvad kõrvalekaldumised, määravad I grupi kaalu 2 viimast alagruppi (hinded keskmisega üle 3,25—3,5 ja 3,5), moodustades enamuse selles grupis positiivseid hinnanguid saanud õpetajatest. Sama tendents ilmneb ka teiste hindegruppide puhul. II grupi koonduvad positiivsed hinnangud alagruppidesse hinnete keskmisega üle 3,75—4,0 ja 4,0 ning III grupis alagruppidesse hinnete keskmisega üle 4,25—4,5 ja 4,5.

Seega võib julgesti kinnitada, et korrelatsioon õpetaja akadeemilise edukuse ja hindajate rahulolu vahel õpetaja efektiivsusega on oluline professionaalse adaptatsiooni subjektiiv-objektiivne näitaja. Iga hindegrupi parimatel on eeldusi tunda direktorite ja inspektorite hindavatest arvamustest suuremat rahulolu kui sama hindegrupi madalama akadeemilise edukusega õpetajatel. Näiteks määravad direktorid kasvatusliku mõjususe põhjal tublimata hulka I hindegrupi kõrgematest alagruppidest 36,7%, madalamatest alagruppidest aga ainult 2,9% sellesse gruppi kuuluvatest õpetajatest (vt. tabel 5).

Tabel 5.

Indikaatorid	Aine- tsükkel	I grupi hinnete keskmisega (% grupi koguarvust)	
		3,0—3,25 (incl.)	3,25—3,5 (incl.)
Kasvatustliku mõjususe poo- lest tublimata hulgas (täiesti + peaaegu)	P	2,9	36,7
	E	6,7	44,0
Mõtlemine on selge ja loogi- line (täiesti + peaaegu)	E	17,1	73,7
	P	7,1	77,1
	Ü	22,1	60,6

Ainult korrelatsioonikordaja suuruse järgi ei saa lõplikult määrata ühe või teise aine-
tsükli akadeemilise edukuse mõju suurust. Kontrollisime eri hindegruppidesse kuuluvate õpetajate protsentuaalset jaotumist neile antud hinnangute skaalal. Esimesel pilgul näib, et enamikul efektiivsuse aladel

kuulub samas valdkonnas positiivselt hinnatud õpetajate hulka suurem protsent kõrgema erialase akadeemilise edukusega õpetajaid. Näib, et see on otsustav kasvatusliku mõjususe põhjal omistatud asendi määramisel, kriitilise töössesuhtumise, vastutustunde, autoriteetsuse, tundide mitmekesisuse ja klassivälisest tööst osavõtu hindamisel. Kõrgeima edukusega hindegripi protsentarvude võrdlus ühe küsimuse piires teiste ainesüklite edukusega näitab, et statistiliselt olulist erinevust ei ole. Seega võib õpetaja töö hindamisel nimetatud küsimustes võrdselt määravaks lugeda kõigi ainesüklite akadeemilist edukust. Huvitavaks tulemuseks on ühiskonnateaduste alase akadeemilise edukuse seos õpetajakutse prestiiži hoiakuga ($r = 0,121$). Neid, kes arvavad, et õpetajakutset peetakse väarikaks, on kõige rohkem I hindegripi (hinnete keskmine 3,0—3,5) — 26,8%, kõige vähem aga IV grupis (hinnete keskmine üle 4,5—5,0) — 10,9%. Erialane edukus seostub loova töössesuhtumisega ($r = -0,147$), nõudlikkusega laste vastu ($r = -0,110$), oskusega huvi äratada ($r = -0,113$), kõigil juhtudel kõrgema edukuse kasuks.

Rohkesti seoseid näitab akadeemiline edukus pedagoogilis-metoodilistes ainetes. Kolleegidega võrreldes ei asetu aine tundmiselt parimate hulka mitte kõrgema erialase edukusega õpetajaid ($r = -0,089$), vaid hindajate arvamusi mõjustab rohkem edukus pedagoogilis-metoodilistes ainetes ($r = -0,117$). Pedagoogilis-metoodilistes ainetes edukamaid arvatakse paremini toime tulevat kasvatuslike ülesannetega, sest nad püüavad lapsi mõista ($r = 0,572$), nad suudavad säilitada korda, sest reageerivad ootamatustele paindlikult ($r = 0,339$). Nime tagem mõningaid seoseid akadeemilise edukusega pedagoogilis-metoodilistes ainetes:

Saab kasvatuslike ülesannetega hästi hakkama	$r = -0,139$
Püüab lapsi mõista	$r = -0,114$
Vastastikune mõistmine lastega	$r = -0,105$
Tuleb klassijuhatamisega hästi toime	$r = -0,127$
Suudab säilitada korda	$r = -0,112$
Oskab ennetada rahutuse põhjusi	$r = -0,116$
Reageerib paindlikult ootamatustele	$r = -0,129$

Valdab oma ainet	$r = -0,145$
Oskab luua oma aine alaste küsimuste süsteemi	$r = -0,112$
Omab võimet ette näha raskusi	$r = -0,144$
Arvestab objekti eripärasusi	$r = -0,122$
Oskab modelleerida kogu kasvatusliku süsteemi	$r = -0,151$
Tegeleb järjepidevalt enesefüüsiandamisega	$r = -0,116$

Akadeemilisel edukusel on etteulatav mõju. Pedagoogilis-metoodiliste ainetes tsükli põhjalikum omandamine ja nende probleemide hea tundmine avaldub tegeliku töö kõigis efektiivsuse valdkondades, eriti õpetaja konstruktiivses ja kommunikatiivses tegevuses ja kujundab õpetajatöö traditsiooniliste hindajate positiivseid hinnanguid. Ühiskonnateadustel on hindamatu väärtus õpetaja ideelis-poliitilisel arendamisel. On täiesti seaduspärane, et kõrgem edukus sellel alal korreleerub mõtlemise loogilisusega, otsiva ja kriitilise töössesuhtumisega, mis lõppkokkuvõttes lubab ühiskonnateadustes paremini edasijõudnud õpetajaid pidada teistega võrreldes laia silmaringiga ja erudeeritud isiksusteks. Eriainete edukus väljendub kutselise küpsuse kaudu, mis näitab tugevat seost töökuse ja kasvatusliku mõjususe vahel ($r = 0,545$).

Mõistagi mõjub õpetaja rahulolupotentsiaali kujundavalt koos akadeemilise edukusega veel palju teisi tegureid, seepärast ei saa nimetatud arengufaktorit õpetaja kutseadaptatsiooniks pidada kuigi otsustavaks. Hinnangud ja kohanemise harjumused sõltuvad rohkem sotsiaalsetest suhetest kui hariduse akadeemilistest aspektidest. Kui õpetajal on kutse seisukohalt eitavaid jooni, ei tähenda head teadmised midagi. Nagu me näeme, on akadeemilise edukuse seosed teiste kutseadaptatsiooni mõjustavate teguritega nõrgad. See on lähedane S. Kasperi uurimusele, milles ta leidis, et hea kohanemine küll seostub akadeemilise edukusega, kuid akadeemiline edukus ei kindlusta paremaid kohanemise hinnanguid, samuti ei taga paremat kohanemist suuremat edu koolipäevil (4, lk. 29). Meie uurimus näitab, et akadeemiline edukus ei ole efektiivsuse hindamisel ainumäärav (seosed on madalad). Samade tulemusteni jõudsid ka S. Wiseman ja K. B. Start (5, lk. 346—347). Tendents on aga kindel: kõrgem akadeemiline edukus loob soodsama pinna kutse-

adaptatsioonile, kuna õpetaja on paljudes küsimustes teadmiste tõttu olukorrast üle.

Tulemus osutub erakordselt tähtsaks. See on tõendusmaterjal teadmiste sügavuse mõjust direktorite ja inspektorite arvamustes väljenduvale õpetaja kutseküpsusele. Tulemus on seda usaldatavam, et enamik hindajaid ei ole teadlikud õpetajate akadeemilisest edukusest. Seega on välistatud võimalus, mille puhul võiksid õpetaja akadeemilise edukuse varasemad hinnangud mõjustada õpetaja aktuaalse pedagoogilise tegevuse hindamist.

Teiseks kummutavad meie uurimuse tulemused mõnel määral arvamuse, nagu poleks paremal õppeedukusel mingit osa hilisemas toimetulekus õpetajana. Ka laialt levinud aramus, nagu ei sooviks kõrgema õppeedukusega üliõpilased õpetajaks saada, ei leia kinnitust. Kõigi meie valitud ainetsüklite akadeemilise edukuse järgi gruppidesse jagunenud õpetajate vastused kutsesoovi olemasolu kohta näitavad küll ühesuunalist tendentsi (vt. tabel 6), kuid erinevused äärmuslike hinnetegruppide profsentarvude vahel ei ole statistiliselt olulised, mida kinnitab ka usaldatava korrelatsiooni puudumine ($r \leq 0.067$).

Tabel 6.

Edukuse alad	Soovis õpetajaks saada (täiesti + peaaegu), % ⁰ -des hindegripi koguarvust, keskmise edukusega			
	3,0—3,5	3,5—4,0	4,0—4,5	4,5—5,0
Ühiskonnateadused	72,4	66,3	60,3	58,5
Ped.-met. ained	69,3	62,5	67,5	62,0
Erialaaained	63,7	67,9	63,7	59,1

Statistiliselt olulist erinevust ei ole samuti ainetsüklite akadeemilise edukuse järgi. Seega ei pea paika ka laialt levinud aramus, nagu eelistaksid kõik kõrgema erialase edukusega üliõpilased rohkem teaduslikku tööd või muud teoreetilise kallakuga tegevusala. Selle väite ühe tõendusena toome näite õpetajakutse valimise kohta siis, kui meeldivama kutse valik ei õnnestunud (vt. tabel 7).

J. D. Grambs kirjutab, et edukad üliõpilased kalduvad õppeedukust ülehindama ja

Tabel 7.

Edukuse alad	Meeldivama kutse valimine ei õnnestunud (täiesti + peaaegu), % ⁰ -des hindegripi, keskmise edukusega			
	3,0—3,5	3,5—4,0	4,0—4,5	4,5—5,0
Ühiskonnateadused	19,4	19,2	22,0	16,5
Ped.-met. ained	22,7	22,8	19,0	17,4
Erialaaained	25,0	21,8	20,5	16,2

muudavad sellega keskmiste ja madalamate võimetega õppijate olukorra raskeks (1, lk. 537). Meie uurimuse andmed ei kinnita seda väidet mingil määral. Võrreldes teiste hinnetegruppidega, ei ole erinevusi kõrgema akadeemilise edukusega õpetajate rahulolus õpilaste töömeeleolu ega õppeedukusega ja suhetes õpilastega. Seega on hea õppeedukus kõrgemas koolis teiste õpetaja kutseadaptatsiooni mõjustavate teguritega võrreldes küll võib-olla väiksema tähtsusega, kuid siiski nii oluline, et vajab edaspidiseid põhjalikke uurimusi.

Kirjandus

1. J. D. Grambs, The Sociology of the «Born Teacher». «Journal of Educational Sociology» 1952, 25, 532—541.
2. R. W. Warner, Environmental Press, Students' Needs and Academic Adjustment. «Journal of Educational Research» 1970, 63.
3. X. И. Лийметс, Б. Я. Недзвецкий, Некоторые меры способствующие адаптации студентов I курса в вузе. Доклад на пленуме совета в декабре 1970 г. ТГУ.
4. S. Kasper, Measurement of Adjustment in Adolescents. Washington, 1962.
5. S. Wiseman & K. B. Sfarf, A Follow-up of Teachers Five Years After Completing Their Training. «British Journal of Educational Psychology» 1965, 35, lk. 342—361.

KOOLIJUHTKONNA OOTUSED ÕPETAJATE SUHTES

ÕIE ALLIKAS

1. PROBLEEMI ASETUS

Õpetaja kohta öeldakse: «hea õpetaja, oma ala meister», «halb õpetaja», «keskpärane, võiks olla parem». Mis on need kriteeriumid, mille järgi langetatakse õpetaja kohta hinnang? Millest sõltub hinnang? Õpetaja vajab informatsiooni sellest, mida temalt oodatakse ja kellel on tema suhtes ootusi. Õpetaja on nõudmiste-ootuste risttules. Õpilastel, teistel õpetajatel, koolijuhtkonnal, lastevanematel — igauhel neist on õpetaja suhtes oma ootused. Kirjanduses on korduvalt toodud esile nõudeid, millele peaks ideaalne õpetaja vastama.

Ideaalse õpetaja omaduste kompleksi nimetab Haavio õpetaja põhikujuks, kuhu ta didaktilisele võimekusele lisaks liidab ka järgmised jooned: autoriteet ja distsipliinhoidmise võime, õpilase isiksuse mõistmine, pedagoogiline takt, intellektuaalne andekus, elamisringi esteetilisus, pedagoogiline armastus, kannatlikkus, õiglus, tagasihoidlikkus, teadlikkus kutsumusest, rõõmsameelsus, kohusetunne, moraalne eeskujulikkus.

Võime öelda M. Koskenniemi — A. Valta-
saari sõnadega: «Kõik hea õpetaja omadused pole samal määral igauhele kättesaadavad. Peab meeles pidama, et täiuslik ideaalkuju on abstraktsioon, mida tege-

likkuses pole üheski koolis. Isiklik ja tõhus õpetamise oskus on seevastu õpitav» (2, lk. 26).

Üks õpetaja tegevuse hindajaid on kooli direktor. Sageli annab ta ka summaarseid hinnanguid: tugev, keskmine ja nõrk õpetaja. Kerkib probleem, millistele ootustele peab selline õpetaja, kes saab positiivse üldhinnangu, tingimata vastama. Teiselt poolt aga võib küsida, millised peavad olema puudused, et direktor annaks negatiivse üldhinnangu — nõrk õpetaja. Selliselt võiksime saada pildi direktori ootustest õpetaja isiku suhtes, mida juht peab oluliseks ja mida vähemoluliseks.

Direktori hinnangud kujunevad õpetaja töö ja selle tulemuste pikemaajase jälgimise alusel. Tuleb arvata, et nendes hinnangutes on küllalt suur osa direktori isikul (tema vanus, haridustase, eriala) ja tema pedagoogilistel tõekspidamistel. Need seosed vajaksid omaette uurimist.

Direktorite poolt tugevaks või nõrgaks hinnatud õpetajate koosseisu analüüs mitmesuguste demograafiliste ja pedagoogiliste tunnuste järgi peaks andma teatud informatsiooni vähemalt selle kohta, milliseid õpetajate grupe kuidas hinnatakse. Kas tööaastate hulk etendab mingit osa tugevaks õpetajaks kujunemisel, kas tähendab midagi selle või teise pedagoogilise õppeasutuse lõpetamine, kuipalju on hinnang seotud õpetaja erialaga?

2. METOODIKA

Uurimise meetoodika väljatöötamiseks võeti aluseks õpetaja tegevuse struktuuri analüüs, mille on välja töötanud N. Kuzmina. Lähtudes õpetaja konstruktiivsest, organisatoorsest, kommunikatiivsest ja gnostilisest tegevusest, töötasime välja oma hindamissüsteemi, võttes aluseks need õpetaja tegevuse küljed. Käesolevas töös lasti hinnata kolme piirkonna (ühe linna ja kahe rajooni) direktoritel seda, missugusel määral üks või teine õpetaja vastab nende ootustele järgmistes õpetaja tegevuse valdkondades: 1) aine tundmine, 2) meetoodika tundmine ja kasutamine, 3) psühholoogia tundmine, 4) loov suhtumine töösse, 5) organisatoorne tegevus, 6) kommunika-

tiivne tegevus, 7) mõned õpetaja tööks vajalikud omadused.

Iga võimete gruppi jaoks töötati välja programmküsimused, mille kohta koostati hulk testküsimusi.

Näiteks programmküsimust aine tundmise kohta — õpetaja valdab ainet piisavalt, et tulla selle õpetamisega edukalt toime — aitab välja selgitada 10 testküsimust; 1) õpetaja suudab vabalt vastata talle tunnis esitatud küsimustele, 2) on kursis teaduselu uute probleemidega oma aines, 3) tellib ainealast kirjandust ja loeb seda, 4) tegeleb järjekindlalt enesetäiendamisega jne. Kui direktor leiab, et õpetaja vastab tema ootustele programmküsimuses, siis peaks ta sellele vastama ka antud programmküsimust lahtimõtestavates testküsimustes. Kokku sisaldab ankeet 25 programm- ja 75 testküsimust. Küsimuste segipaisatud järjekord võimaldab vältida ühe rühma küsimuste vastamist ühte viisi. Samuti pole võimalik lähtuda testküsimuste vastamisel vastavast programmküsimusest. Sellega loodeti saada objektiivsemaid hinnanguid õpetajate kohta. Hinnata tuli 4-pallilise skaala alusel:

- 1) õpetaja vastab selles täielikult kooli juhtkonna ootustele,
- 2) vastab enamasti, mõnes osas mitte,
- 3) vastab mõnes osas, enamasti mitte,
- 4) ei vasta üldse.

Ankeedi mõõtmisvõime selgitamiseks tehti kontrollkatsed 10 kooli direktoriga. Oli vaja selgitada, kui oluliseks pidasid di-

rektorid õpetajale ankeeti võetud õpetaja-tegevuse külgi ja omadusi. Direktoritel tuli hinnata loetletud omadusi ja pedagoogilisi võimeid järgmise skaala alusel: 1) see peab tigemata nii olema, 2) on hea, kui see nii on, 3) see pole eriti oluline.

Direktoritelt saadud vastustest selgus, et umbes 50% küsimustest vastasid kõik küsitletud esimese vastusevariandiga, ülejäänud kas esimese või teisega. Ainult üksikud küsimused said kolmanda vastusevariandi. Direktorid hindasid seega ankeedis toodud õpetaja omadusi õpetajale üldiselt vajalikeks.

Tehti ka kontrollkatse õpetajate hindamiseks. Hindamine toimus ühes keskkoolis rühmade kaupa (3 tugevat, 3 keskmist, 3 nõrka õpetajat). Tulemused kinnitasid, et ankeet mõõdab õpetaja tegevust. Õpetaja tegevuse hindamise ankeedi täitis 64 direktorit 240 õpetaja kohta. Rajoonikoolide direktorid valisid hindamiseks oma kooli ühe tugeva, ühe keskmise ja ühe nõrga õpetaja; linnakoolide direktorid hindasid igast rühmast kolme õpetajat. Kokku hinnati 80 tugevat, 80 keskmist ja 80 nõrka õpetajat.

3. TULEMUSED

Saadud materjal töötati läbi statistiliselt. Esitan siin vaid programmküsimuste tulemused.

TUGEVAKS HINNATUD ÕPETAJATE JAGUNEMINE OOTUSTELE VASTAVUSE MÄÄRA JÄRGI ÕPETAJA TEGEVUSE ERINEVATES LÕIKUDES

Küsimuse nr.	Vastab täielikult ootustele		Vastab enamuses, mõnes osas mitte	Vastab mõnes osas, enamuses mitte	Ei vasta üldse
	arvuliselt	%			
1.	68	85,0	12	—	—
2.	60	75,0	20	—	—
3.	48	60,0	32	—	—
4.	57	71,3	22	1	—
5.	52	65,0	26	2	—
6.	46	57,5	34	—	—

Direktor hindab tugevaks õpetaja, kes vastab tema ootustele kas täielikult või enamuses aine tundmises (nr. 1), meetodi-

ka tundmises ja kasutamises (nr. 2), psühholoogia tundmises (nr. 3) ja kommunikatiivses tegevuses (nr. 6). Meetodika tund-

mises ja kasutamises annavad direktorid tugevatele õpetajatele isegi kõrgema hinnangu kui aine tundmises just testküsimustest lähtudes, kuigi toodud tabelis programmküsimuse tulemused näitavad vastupidist.

Järelikult kooli juhtkonna üldhinnangus, mille alusel nad teatud õpetaja paigutavad tugevate gruppi, etendab metoodika tundmine ja kasutamine väga olulist osa. Pedagoogilise psühholoogia tundmises õpilaste kohtlemisel (nr. 3) on ootustele täieliku vastavuse määr väiksem kui aine või metoodika tundmises. Direktor hindab tugevaks ka õpetaja, kelle puhul loov suhtumine töösse (nr. 4), samuti organisatorlikud võimed (nr. 5) rahuldavad tema ootusi vaid mõnes osas.

Direktorite hinnangute järgi on tugevatel õpetajatel eranditult kõigil hea distsipliin. 85% neist saavad direktoritelt väga hea hinnangu ja 15% hea hinnangu. See on ka ainuke punkt organisatoorse tegevuse valdkonnas, kus ei leidu ühtegi, kes ei vastaks täielikult või enamuses kooli juhtkonna ootustele. Distsipliin on seega ka üks oluline faktor, mille alusel õpetaja paigutatakse tugevate hulka. Tugevaks hinnatud õpetajate kommunikatiivses tegevuses vastavad kõik õpetajad kas täielikult või enamuses kooli juhtkonna ootustele õpilaste kohtlemises, õigluses ja kõnekultuuris. Kõigis ülejäänud kommunikatiivse tegevuse lõikudes (õpilaste eelarvamusteta karistamine, konfliktide põhjustamine, korrektse väljenduse nõudmine õpilastelt jms.) võib õpetaja mitte vastata koolijuhtkonna ootus-

tele, kuid siiski olla hinnatud tugevaks.

Tugevad õpetajad on direktorite hinnangute põhjal õpilaste poolt üldiselt hinnatud ja armastatud. 98,8% neist vastab selles suhtes kas täielikult või enamuses direktorite ootustele. Mõõtmise tulemused näitavad, et õppeaine meeldivus õpilastele ei sõltu sellest, kuipalju direktor hindab õpetajat. Seitsmel juhul ei oska direktorilt hea hinnangu saanud õpetaja tema enda hinnangu järgi oma õppeainet lastele meeldivaks teha.

TUGEVAKS HINNATUD ÕPETAJATE JAGUNEMINE OOTUSTELE VASTAVUSE MÄÄRA JÄRGI MÕNEDES ÕPETAJALE VAJALIKES OMADUSTES

1) Õpetaja tunneb huvi ja armastust pedagoogilise tegevuse vastu; 2) armastab ainet, mida õpetab, suhtudes selle õpetamise suure vastustundega; 3) armastab lapsi; 4) on laia silmaringiga erudeeritud isiksus; 5) on arukas, taiplik; 6) on lastega tegelemisel kannatlik; 7) omab võimet olla nooruslik, sõbralik, lahke; 8) paistab silma pedagoogilise taktiga; 9) on hea enesevalitsemisega; 10) nõudlik enese vastu; 11) nõudlik laste vastu; 12) õpetaja väline ilme on korrektne, laitmatu; 13) õpetajal on üldine autoriteet nii koolis kui ka väljaspool.

Tabelist näeme, et kogu nõrgaks peetud õpetajate kontingendist peavad direktorid aine tundmises (nr. 1) ainult 25% nende ootustele täielikult vastavateks (samal ajal, kui tugevate õpetajate hulgas vastab aine tundmises täielikult ootustele 85%). See

Küsimuse nr.	Vastab täielikult ootustele		Vastab enamuses	Vastab mõnes osas	Ei vasta üldse
	arvuliselt	%			
1.	63	78,8	17	—	—
2.	72	90,0	8	—	—
3.	44	55,0	34	2	—
4.	38	47,5	41	1	—
5.	60	75,0	20	—	—
6.	53	66,3	25	2	—
7.	60	75,0	18	2	—
8.	51	63,8	27	2	—
9.	43	53,8	36	1	—
10.	55	68,8	25	—	—
11.	60	75,0	20	—	—
12.	61	76,3	19	—	—
13.	57	71,3	23	1	—

NÕRGAKS HINNATUD ÕPETAJATE JAGUNEMINE OOTUSTELE VASTAVUSE MAARA JÄRGI ÕPETAJA TEGEVUSE ERINEVATES LOIKUDES

Küsimuse nr.	Vastab täielikult ootustele		Vastab enamus, mõnes osas mitte	Vastab mõnes osas, enamuses mitte	Ei vasta üldse	Vastamata küsimused
	arvuliselt	%				
1.	20	25,0	41	18	—	1
2.	3	3,75	37	35	5	—
3.	2	2,50	35	34	9	—
4.	1	1,30	18	52	9	—
5.	5	6,25	31	31	13	—
6.	4	5,00	32	37	7	—

erinevus on statistiliselt usaldatav. Õpetaja eduka töö eelduseks on aine valdamine, tema teadmiste hulk. Kui need puuduvad või nendes on lünk, pole loota head tööd. Direktor pole saanud anda õpetajale kõrget hinnangut tema paljudest omadustest hoolimata.

Metoodika tundmises ja kasutamises vastavad nõrgaks hinnatud õpetajatest täielikult kooli juhtkonna ootustele vaid 3,75% (nr. 2). Testküsimustest lähtudes on täielikult ootustele vastavaid veelgi vähem. Aine tundmises said nõrgad õpetajad suhteliselt parema hinnangu kui metoodika tundmises. See seletub asjaoluga, et 42,5% nõrkadest õpetajatest on kõrgema haridusega. Aga kui õpetaja ei rakenda oma töös vajalikke metoodilisi võtteid, on ta, hoolimata oma teadmistest, tööpostil saamatu. 43,75% õpetajaist vastab metoodika tundmises direktorite ootustele vaid mõnes osas ja 6,25% ei rahulda nende ootusi üldse. Selle valdkonna testküsimuste järgi on ootustele mittevastavaid veelgi rohkem. Direktoritel ilmneb tendents anda õpetaja kohta pisut leebem üldhinnang. Pedagoogilise psühholoogia tundmises (nr. 3) vastab nõrgaks hinnatud õpetajatest täielikult direktorite ootustele vaid 2,5% (tugevatest 75%). Olla õpetaja tähendab teha südame ja armastusega loovat tööd. Nõrgaks hinnatud grupis ei ole direktorid selles mõttes rahul 76,6% õpetajatest (nr. 4). Seega on õpetaja töös-suhtumine üks tegureid, millest lähtub direktori üldhinnang õpetaja kohta. 55% selle rühma õpetajatest vastab organisatoorses tegevuses direktorite ootustele vaid mõnes osas või ei vasta üldse (nr. 5).

Väga oluline on see, et direktorite hinnangute põhjal ei tule üle poole (58,8%) nõrgaks hinnatud õpetajatest toime distsipliiniga.

See on kahtlemata nende nõrkuse üks olulisemaid põhjusi. Pole võimalik edukalt organiseerida tööd õpilastega, kui puudub distsipliin. Direktorid annavad üldhinnangu nõrk ka õpetajate kohta, kes ei rahulda nende ootusi suhetes õpilaste ja lastevanematega (nr. 6). 55% nendest vastavad vaid mõnes osas või ei vasta üldse direktorite ootustele.

Selgusid teatud seosed saadud hinnangu, tööstaaži, bioloogilise vanuse ja lõpetatud õppeasutuse vahel.

Õpetajate vastavus kooli juhtkonna ootustele oleneb nende vanusest. Tugevatest õpetajatest on 52,2% 50-aastased ja vanemad; 8,6% aga ainult 20–29-aastased ($t = 2,01$, $p = 0,01$). Nõrkadest õpetajatest on 65,7% 20–29-aastased ja 19,1% 40–49-aastased ($t = 3,5$; $p = 0,01$). Diferentsid on mõlemal juhul statistiliselt usaldatavad.

Õpetajate vastavus kooli juhtkonna ootustele oleneb nende staažist. 57,6% tugevatest õpetajatest on staaži 25 ja rohkem aastat; 64,5% nõrkadest õpetajatest on 0–4 aastat staaži ($t = 2,1$; $p = 0,01$).

Õpetaja vastavus kooli juhtkonna ootustele sõltub teatud määral õpetaja poolt lõpetatud õppeasutusest. Tugevate õpetajate hulgas on märgatavalt rohkem TPedI lõpetanud.

Direktori eriala ja tema poolt lõpetatud õppeasutus ei avalda mõju õpetaja töö kvaliteedi tajumisele. Direktorite hulgas olid ülekaalus TRU lõpetanud.

Õpetajatele antud hinnangud ei olene direktorite haridustasemest, soost ega vanusest.

Võib täheldada teatud erinevusi õpetajate töö hindamises direktorite poolt regionaalselt.

Linnakoolide direktorid annavad oma õpe-

tajate kohta kõrgemaid hinnanguid. Linna-
koolide õpetajate suurem arv võrreldes maa-
koolide õpetajate arvuga annab direktori-
tele suuremaid võimalusi valida tugevaid
parimate hulgast. Väikese maakooli direkto-
ril see võimalus puudub. Ta peab hindama
tugevaks vahest ka täiesti keskpärase õpe-
taja, kes mitmeski osas ei vasta tema
ootustele. See hinnang oleneb muidugi sel-
lest, kui kõrged normid üks või teine di-
rektor endale seab.

ÕPETAJA ÕPETAJA HINNANGUS

Kirjandus

1. W. Kessel, Probleme der Lehrer — Schüler — Beziehungen. Psychologische Beiträge Heft 10. Volkseigener Verlag. Berlin, 1969.
2. M. Koskenniemi — A. Valtsaari, Taitava opettaja. Helsinki, 1965.
3. A. Lehtovaara — M. Koskenniemi, Kasvatopsykologia. Helsinki, 1954.
4. Н. В. Кузьмина, Очерки психологии труда учителя. Изд-во ЛГУ, 1967.
5. Н. В. Кузьмина, Формирование педагогических способностей. Изд-во ЛГУ, 1961.
6. Н. В. Кузьмина, Методы исследования педагогической деятельности. Изд-во ЛГУ, 1970.

HELGI LAHT

Võiks oletada, et õpetaja kujutus ideaal-
sest õpetajast ning õpetajale vajalikest
omadustest mõjustab õpetaja enese kaju-
nemist, suunab tema käitumist ja enese-
kasvatust.

W. O. Döring märgib oma uurimuses:
õpetajate küsitlus ideaalsest õpetajast on
näidanud, et õpetajas hinnatakse omadusi,
mis endal on olemas, või omadusi, mille-
puudumist teravalt tunnetatakse pedagoogi-
töös (1).

Kui õpetaja ja õpilase vaheliste suhete
uurimisel küsiti õpilastelt, mida nad
ootavad oma õpetajatelt, millised õpetaja
omadused ja käitumisviisid meeldivad ning
millised viivad konfliktini õpetaja ja õpi-
lase vahelistes suhetes, siis paljudel puhku-
del olid õpetajad rahulolematud: miks
küsitletatakse õpilasi, milline õpetaja on
või olema peaks. Seda võiks ju küsida õpe-
tajatelt. Õpilased ei oska õpetajat ja tema
tegevust õigesti hinnata.

Sellele võiks vastata M. Keilhackeri sõ-
nadega, kes oma uurimuses märgib, et
ideaalne õpetaja pole praktikas mõeldav.
Õpetajaideaal on kõikidel aegadel ja rah-
vustel sõltunud õpilase vanusest ja soost,
seepärast õpilase õpetajapilt muutub koos
õpilase vanusega. Kuid ka siis, kui õpilase
arusaamine ja tema soovid õpetaja suhtes on
ebaselged või isegi valed, peame pedagoogi-
gidena neid ikkagi tundma.

Kuid millised omadused peaksid siis heal
ja edukal õpetajal olema õpetaja enda hin-
nanguis? Kas õpetajate esitatud nõuded

oma elukutse esindajatele erinevadki nii väga õpilaste antud hinnangutest ja oodatud omadustest?

Küsitleti 428 õpetajat (neist 51 meesõpetajat) vabariigi eri rajoonidest. Küsitlusele vastanud õpetajad grupeeriti tööstaaži järgi viide gruppi; I — kuni 5 aastase tööstaažiga (111 õpetajat); II — 6—10-aastase tööstaažiga (97 õpetajat);

III — 11—15 aastat töötanud pedagoogid (46 õpetajat); IV — 16—20-aastase tööstaažiga (92 õpetajat) ning V — 21 ja rohkem aastaid töötanud õpetajad (81 õpetajat).

Kokku nimetati 2085 hea ja eduka õpetaja olulist omadust. Omadused grupeeriti ning on asetatud alljärgnevalt pingeritta omaduse esinemissageduse järgi vastavalt õpetaja tööstaažile:

I grupp	II grupp	III grupp	IV grupp	V grupp
sõbralik	printsipiaalne	sõbralik	sõbralik	printsipiaalne
printsipiaalne	sõbralik	printsipiaalne	printsipiaalne	sõbralik
objektiivne	objektiivne	objektiivne	eruditsiooniga	objektiivne
eruditsiooniga	eruditsiooniga	tasakaalukas	teadmistega	teadmistega
tasakaalukas	tasakaalukas	eruditsiooniga	tasakaalukas	tasakaalukas
teadmistega	teadmistega	teadmistega	objektiivne	eruditsiooniga
usaldav, mõistev	usaldav, mõistev	usaldav, mõistev	taktitundeline	usaldav, mõistev
taktitundeline	taktitundeline	taktitundeline	usaldav, mõistev	taktitundeline
organisaatori-	suhtlemis-	suhtlemis-	suhtlemis-	suhtlemis-
võimetega	oskusega	oskusega	oskusega	oskusega
suhtlemis-	organisaatori-	organisaatori-	organisaatori-	organisaatori-
oskusega	võimetega	võimetega	võimetega	võimetega

Sõltumata õpetaja tööstaažist, asetatakse esiplaanile sõbralikkus, printsipiaalsus ja objektiivsus (viimane omadus langeb küll IV gruppi kuuluvatel õpetajatel järjestuses 6. kohale). I, II ja III grupi õpetajate hinnangus olulist erinevust pole. IV grupi õpetajad aga hindavad eelmistest kõrgemalt eruditsiooni ja teadmisi, kuid V gruppi kuuluvatel õpetajatel on eruditsioon eduka õpetaja oluliste omaduste järjestuses langenud madalamale kui ühegi teise õpetajagrupi puhul.

Omadused, nagu mõistev, usaldav, mille vähesuse üle õpilased kurdavad õpetajatega suhtlemises, näivadki olevat õpetajate endi hinnangu järgi võrdlemisi ebaolulisel kohal. Mõneti üllatab, et õpetajad ka organisaaatorivõimetele nii vähe tähelepanu pööravad.

Kui kõrvutada omadusi mees- ja naisõpetajate hinnangus, siis reastamisel omaduste esinemissageduse järgi ilmnevad järgmised erinevused:

naisõpetaja	meesõpetaja
sõbralik	printsipiaalne
printsipiaalne	objektiivne
eruditsiooniga	eruditsiooniga

objektiivne	teadmistega
tasakaalukas	tasakaalukas
teadmistega	sõbralik
mõistev, usaldav	suhtlemisoskusega
taktitundeline	mõistev, usaldav
suhtlemisoskusega	taktitundeline
organisaatori-	organisaatori-
võimetega	võimetega

Meesõpetajad hindavad naisõpetajatest kõrgemalt õpetaja printsipiaalsust, objektiivsust, teadmisi ja suhtlemisoskust, kuid vähem oluliseks peavad omadusi, nagu sõbralikkus, mõistmine ja taktitunne.

Õpetajaid küsitleti ka nende oma kooliaastate lemmikõpetajate ja ebaameeldivate õpetajate üle.

428-st õpetajast nimetas 394, et koolipäevadel oli lemmikõpetaja. Lemmikõpetaja iseloomustamisel nimetati 1148 omadust. Alljärgnevalt kõrvutame ideaalse õpetaja ja lemmikõpetaja omadusi:

ideaalne õpetaja	lemmikõpetaja
printsipiaalne	sõbralik
sõbralik	teadmistega
eruditsiooniga	printsipiaalne

objektiivne
tasakaalukas
teadmistega
mõistev, usaldav
taktitundeline
suhtlemisokusega
organisaatori-
võimed

objektiivne
mõistev, usaldav
tasakaalukas
taktitundeline
eruditsiooniga
suhtlemisokusega

vähesead teadmised
taktitu
kergesti erutuv
vähenoüdlik
liiga nõudlik
puudub suhtlemis-
oskus
puudevad organisaa-
torivõimed

vähesead teadmised
liiga nõudlik
taktitu
vähenoüdlik
sõnad ja teod on
vastuolus
ebakorrekne väli-
mus
oma arvamuse
pealesurumine

Lemmikõpetaja hindamisel on esikohal õpetaja sõbralikkus, teadmised ja printsiipiaalsus, kõrgemalt kui ideaalse õpetaja puhul hinnatakse mõistmist, usaldamist ja taktitunnet, kuid eruditsioon on langenud ebaolulisele kohale.

Kui püüda koondada õpetaja iseloomustamiseks toodud omadusi suhtlemis- ja didaktilis-organisatorlikes omadustes, siis oleksid tulemused järgmised (andmed protsentides):

Omadused	Ideaalset õpetajat meesõp. naisõp. hinnangus		Lemmikõpetajat, meesõp. naisõp. hinnangus	
	meesõp.	naisõp.	meesõp.	naisõp.
I. Suhtlemisomadused	70,3	70,2	54,9	73,9
II. Didaktilis-organisatorlikud omadused	26,2	24,2	42,3	23,8
III. Muud omadused	3,5	5,6	2,8	2,3

Tabelist nähtub, et me, nii mees- kui ka naisõpetajad, ka ise pedagoogidena pöörame suurt tähelepanu suhtlemisomadustele. Kuid oleme häiritud, et õpilased samuti pööravad tähelepanu meie suhtlemisomadustele ning ootavad meilt rohkem sõbralikkust, mõistmist, usaldamist.

Kooliaastate ebameeldivat õpetajat meenutas 299 pedagoogi. Õpetajate poolt nimetatud ebameeldivate õpetajate omadusi on huvitav kõrvutada nende omaduste, käitumis- ja suhtlemisviisidega, mida ühes varajases uurimuses esitasid õpilased ebameeldivate õpetajate iseloomustamisel (2).

Ebameeldiv õpetaja	õpilase
õpetaja hinnangus	õpilase hinnangus
ebaõiglane mõistmatu	ebaõiglane mõistmatu
ebasõbralik	kergesti erutuv

Nagu näeme, langevad ebameeldiva õpetaja omadused õpetaja hinnangus kokku õpilase hinnangutega.

Õpetajate vastustest ilmneb, et kõige rohkem on meelde jäänud nii lemmikõpetajana kui ka ebameeldiva õpetajana pedagoogid, kes õpetasid vanemates klassides. Järgmisest tabelist ilmneb, missugustes klassides õpetas kooliaastate lemmikõpetaja ja ebameeldiv õpetaja:

	1.—4. kl.	5.—8. kl.	9.—11. kl.
lemmikõpetaja	11,4%	39,1%	49,5%
ebameeldiv õpetaja	9,7%	37,5%	52,8%

Mõned uurijad on väitnud, et sotsiaalse kontakti kestus, tähendab, õppetundide arv nädalas teatud klassis, mõjutab õpilasel õpetajameeldivuse kujunemist. Nii näiteks toob W. Kessel õpetajameeldivuse olulise komponendina esile sotsiaalse kontakti kestuse (3); samuti H.-D. Rösler märgib, et klassis õpetatavate tundide arvul on lemmikõpetaja kujunemisel suur kaal (4).

Ka õpetajatele oli esitatud küsimus: millist õppeainet õpetas lemmikõpetaja / ebameeldiv õpetaja?

Õppeained järjestati (esimesel kohal õppeaine, mida kõige rohkem märgiti jne.) ning tulemused on järgmised:

meeldiva õpetaja	ebameeldiva õpetaja
õppeaine	
eesti keel ja kirjandus	matemaatika
matemaatika ajalugu	ajalugu
võõrkeel	eesti keel ja kirjandus
keemia	vene keel
geograafia	võõrkeel
	füüsika

füüsika	keemia
vene keel	geograafia
bioloogia	loodusõpetus
laulmine	bioloogia
loodusõpetus	kehaline kasvatus
kehaline kasvatus	joonistamine
joonistamine	anatomia
	astronoomia
	tööõpetus

Kuid ilmneb, et aineõpetajatel, kellel on klassis suurim tundide arv nädalas, ei ole eeldusi mitte üksnes lemmikõpetajaks, vaid ka ebameeldivaks õpetajaks kujuneda.

Kirjandus

1. W. O. Döring, Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig, 1925.
2. H. Laht, Õpilased õpetajast. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 5.
3. W. Kessel, Pädagogisch-psychologische Probleme des sozialistischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. «Pädagogik» 2. Beiheft 1967.
4. H.-D. Rösler, Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig, 1967.

UURIMUSI VAIMSE TÖÖVÕIME DÜNAAMIKA ALALT

Kogumikus «Обучение студентов основам педагогического мастерства» (По материалам межвузовской научной конференции) — Ученые записки. Том 86. Ивановский пед. инст. Иваново, 1971) avaldatud R. Gartšteini artiklis «Об изучении динамики умственной работоспособности студентов» käsitletakse üliõpilaste vaimse töövõime dünaamika probleeme D. A. Furmanovi nim. Ivanovo Riiklikus Pedagoogilises Instituudis tehtud uuringute põhjal. Et esitatud probleemid peaksid põhimõttelist huvi pakkuma ka üldhariduslike koolide pedagoogidele, esitame alljärgnevalt artikli refereeringu.

Üliõpilaste töövõime dünaamikat uuriti:

- a) õppepäeva, nädala ja semestri vältel;
- b) hariliku õpperežiimi tingimustes, arvestuste ja eksamite ning pedagoogilise praktika ajal;
- c) sõltuvalt toitumisrežiimist;
- d) pärast soovitatud režiimi kehtestamist.

Vaatluse all oli 38 matemaatikateaduskonna üliõpilast (36 neidur, 2 noormeest).

Töövõime kõver ööpäeva jooksul oli enamikul üliõpilastel nädala algul (teisipäev, kolmapäev) kogu päev kõrgel tasemel. Töömahu kui ka kvartaliteedi parimad tulemused saadi teise loengupaari ajal.

Õppenädala lõpus (reede, laupäev) töövõime kõver langes, viimaste loengute ajal võis täheldada hüppelist langust. Eriti märga-

tav oli see nähtus semestri lõpul. Intensiivsemalt muutusid töövõime kvalitatiivsed näitajad. Samal ajal pikenes nägemis-motoorsete reaktsioonide latentne periood valguse- ja heliärritajatele, mis annab tunnistust erutusprotsesside nõrgenemisest ja kaitsepidurduse levikust ajukoores. Muutus ka üliõpilaste käitumine ja üldine seisund: nad kaebasid peavalu ja väsimuse üle.

Õeldust ilmneb, et väsimus õppepäeva lõpus annab end tunda nädala teisel poolel. Selle alusel võib soovitada planeerida raskemaid distsipliine teisipäevast kuni neljapäevani. Töövõime muutumisega õppepäeva jooksul kaasnesid nihked südame-vereringe süsteemis. Enamikul üliõpilastel täheldati õppetöö lõpul minimaalse vererõhu kõrgenemist ja maksimaalse langemist. Pulsi sagedus tõusis 85—90 löögini minutis tavalise 70—78 asemel. Pikaajalise koormuse puhul (lisaloengud, arvestus pärast loenguid) täheldati pulsi langust 8—10 löögi võrra.

Õppivate noorte töövõime kõigub perioodiliselt ka aasta jooksul. Paljud uurijad (Schugten, Zobsien jt.) seovad need kõikumised aastaegade ja neile vastavate ilmutustega ning päikesekiirguse intensiivsusega.

Kõige produktiivsema töö kuudeks tuleb lugeda oktoobrit ja märtsi. Nende kuude lõpus halvenesid põhilised töövõime näitajad. Seda esimest väsimuse perioodi võib vaadelda kui kaitsepidurdust, mille jooksul töövõime taastub ja novembris, detsembri alguses ning aprillis stabiliseerub veidi madalamale tasemele kui oktoobris või märtsis. Sellele järgnes feine väsimuse periood: töövõime oli väga madal, ei täheldatud selle taastumist. Alles semestri lõpus näitajad paranesid, mida saab seletada emotsionaalse mõjuga.

Nende andmete põhjal teevad uurimuse autorid ettepaneku anda kõige raskem materjal oktoobris-märtsis, keskmise raskusega novembris-detsembri algul ja aprillis, kõige kergem detsembri lõpul ja mais.

Uurides üliõpilaste töövõimet mitmesuguse intensiivsusega koormuse ajal (hariliku õppe-režiimiga päevad, arvestuste aeg, eksamissessioon, pedagoogiline praktika) õnnestus selgitada mõned seaduspärasused. Hariliku režiimiga päevadel sõltus töövõime oluliselt tunniplaanist. Kui loengud vaheldusid prak-

tikumide ja kehalise kasvatuse tundidega, oli töövõime kogu päev kõrge. Neil päevil, kui järjest tuli kuulata mitu matemaatikaloengute paari, pikenes nägemis-motoorsete reaktsioonide periood, vähenes lahendatud ülesannete ja suurenes vigade arv. Nagu näitas kronometraaz, on see seletatav töö erakordse intensiivsusega loengutel.

Hästi läbimõeldud, õigesti koostatud tunniplaan aitab säilitada töövõimet kõrgena.

Väga raske on üliõpilastele semestri lõpp, mil loengutele lisanduvad arvestused. Neil päevil halvenesid kõik näitajad. Niisugune ülekoormus eksamite eel on lubamatu. Uurimuse autorid teevad ettepaneku hajutada arvestusi kogu semestrile ja viimane õppenädal vabastada loengutest, jättes ka selle ainult arvestuste jaoks.

Eksamissessioonil täheldati üliõpilaste töövõime järsku tõusu. Seda eriti eksamipäevadel, mil emotsionaalne häälestus ja organismi kõigi jõudude mobiliseerimine on maksimaalne: kasvas lahendatud ülesannete ja läbiloetud ridade arv. Samal ajal kiirenes enamikul uuritavatest pulss 100—110 löögini minutis, vererõhk tõusis.

Seega võimaldavad organismi keerukad kohanemismehhanismid ületada eksamissessiooni raskusi, kuid nõuavad seejärel optimaalseid tingimusi puhkamiseks.

Pedagoogilise praktika ajal jaotus koormus ühtlasemalt, üliõpilased kasutasid aega ökonoomsemalt ja töövõime näitajad kõikusid väiksemates piirides.

Vaatluse all oli ka üliõpilaste töövõime hommikutundidel. Ühiselamus elavad üliõpilased (aga neid oli enamuse) tavaliselt enne loengutele minekut ei einesta. Ühed põhjendavad seda isupuudusega, teised eelistavad kas või kümme minutit kauem magada, kolmandad ei taha minna einelauda (!). Kontrolliti, kuidas see kajastub vaimses töös, sest on teada, et hommikueine määrab inimese toonuse ja enesetunde päeva esimesel poolel.

Selgus, et tühja kõhuga loengutele tulnutele on vigade arv 2—2,5 korda suurem, kuigi uuritavate enesetunne oli normaalne ja nad poleks uskunudki, et niisugune «tühiasi» võib negatiivselt mõjutada töövõimet.

Uuringute programmi kuulus ka mõningate korrektiivide tegemine õpperežiimis, et

võimaluse korral kõrvaldada ebasoodsaid tegureid ja ennetada väsimuse tekkimist. Peeti vajalikuks õppepäeva keskele jätta 25-minutiline vahetund (sel ajal ilmnevad esimesed väsimuse tunnused), kindlustada sooja lõunaga eriti neid üliõpilasi, kes päeva alustavad söömata, lihaste staatilise pin-

ge lõdvestamiseks organiseeriti 4—5-minutilise tootmisvõimlemise pause.

Uue režiimi tingimustes tehtud uurimuste seeria näitas, et töövõime püsis endisest kõrgemal tasemel õppepäeva lõpuni (vt. tabel).

Režiimi variandid	Töövõime näitajad		Anfimovi tabel		Doseeritud ülesanded		Nägemis-motoorse reaktsioonide latentne periood (sek.)
	Pulss	Rõhk	ridade arv	vigade arv	näidete arv	vigade arv	
Endise režiimi ajal	86	110/75	11	3,6	9	3	0,32
Uue režiimi ajal	76	112/75	13	1,3	12	1	0,24

See andis uurijaile aluse teha mõningaid ettepanekuid:

1. Jaotada õppekoormus ja koostada tunniplaan, arvestades üliõpilaste töövõime dünaamikat õppepäeva, -nädala ja semestri jooksul.
2. Tunniplaanil koostamisel jälgida rangelt loengute ja praktikumide, «kergete» ja «rasketete» ainete vaheldumise printsiipi.

3. Ette näha nädal arvestuste jaoks koos vastastamisega muudest õppeülesannetest.

4. Tagada võimalused üliõpilastel kinni pidada õigest toitumisrežiimist.

5. Informeerida üliõpilasi vaimse töövõime dünaamika seaduspärasustest, et nad oskaksid korraldada oma töö- ja puhkerežiimi.

TEEMA «EESTI ALA VENE RIIGI KOOSSEISUS XVIII SAJANDIL» KÄSITLEMISEST FAKULTATIIVKURSUSES

SILVIA ÕISPUU

Vastavalt Eesti NSV ajaloo fakultatiivkursuse programmile (2) käsitletakse 9. klassis viimase teemana «Eesti ala Vene riigi koosseisus XVIII sajandil». Teema ülesanne on tutvustada õpilastele Põhjasõja käiku Eesti alal ning Eesti Venemaaga ühendamise ajaloolist tähtsust, tootlike jõudude arenemist Eestis kuni XVIII saj. 70. aastateni ja eesti kultuuri XVIII sajandil. Käesolevas artiklis soovitatakse kirjandust, mida võib selle teema õpetamisel kasutada ning antakse meetoodilisi näpunäiteid.

Mis kirjandusse puutub, siis, nagu kogu Eesti NSV ajaloo fakultatiivkursuse nii ka selle teema puhul, leidub kõige ülevaatlikum materjal Eesti NSV TA Ajaloo Instituudi koostatud kolmeköitelises «Eesti NSV ajaloo». Et selle teose I köide, mis käsitleb

eneses ka meid huvitavat ajavahemikku (4, lk. 394—482), ilmus juba ligi paarkümmend aastat tagasi, on tingimata soovivat kasutada ka mõningaid hilisemaid trükiseid. Huvitavat ja õpilastelegi jõukohast materjali pakub **H. Palli** 126-leheküljeline raamat «Kui Raudpea läks» (7). Autor ei piirdu üksnes sõjasündmuste kirjeldamisega, vaid selgitab, kuidas need mõjutasid eesti rahva elu ja tegevust. Teoses antakse ka lühike historiograafiline ülevaade (7, lk. 5—12). Olgu siinkohal veel kord öeldud, et fakultatiivkursuse puhul on tähtsamate teemadega ühenduses soovivat tutvustada õpilasi ka historiograafilise küljega. Antud juhul on näiteks huvitav märkida lausa vastupidiseid hinnanguid, mida on antud nii Peeter I kui ka Karl XII kohta. Et mõnikord muutus aja jooksul hoopis vastupidiseks isegi ühe ja sama isiku arvamus, sellest annavad tunnistust prantsuse filosoofi F. M. Voltaire hinnangud Karl XII ja Peeter I tegevusele (7, lk. 6). Toetudes peamiselt Rootsi-poolsetele allikatele, iseloomustas Voltaire 1731. a. Karl XII kui kuningat kangelast, kes vapralt võitles barbaarse Idamaa valitseja vastu. Aastakümneid hiljem arenesid tema tõekspidamisest edasi, kaasa aitas ka tutvumine Vene materjalidega. Siis iseloomustas ta Karl XII kui kergemeelset poisikest, kes ei osanud kasutada oma sõjalisi võite, Peeter I aga kui titaani, kes suutis Venemaa tõsta Lääne-Euroopa tasemele. Eriti oluline on õpilastel teada, kes Nõukogude Eesti ajaloolastest on kõnesolevat ajavahemikku uurinud ning kuidas nemad XVIII saj. sündmusi Eestis on hinnanud.

Põhjasõja ajaloo probleemidest ja tähtsamatest sündmustest antakse ülevaade ka vastavasialises **albumis** (9). Selles esitatakse paralleelselt tekstiga gravüüre, plaane ja kaarte, mida on õnnestunud leida arhiivide ja muuseumide kogudest. Niisugust materjali on täiendatud tänapäeval tehtud fotodega tähtsamatest sündmuskohtadest ja rahvapärimumestega seotud objektidest.

Eesti ühendumist Venemaaga ja selle ajaloolist tähtsust vaadeldakse **lühiajalise sisaldavas kogumikus** (6). Selles on käsitletud Rootsi võimude tegevust ja poliitikat Eestis Põhjasõja ajal (autor **H. Palli**), eesti talurahva Rootsi-truudust Põhjasõja ajal (autor **E. Õpik**), Liivi- ja Eestimaa kapitulat-

sioone aastail 1710 (autor **A. Traat**) ja muid probleeme.

Häid võimalusi käsitlemise mitmekesistamiseks pakuvad kogumikes sisalduvad dokumendid (3; 5).

XVIII sajandisse langeb eesti ajakirjanduse algus. «Lühikese õppetuse...» ning sellega seotud isikute Peter Ernst Wilde ja August Wilhelm Hupeli tegevuse kohta leidub huvitavat materjali **J. Peegli** raamatus «Eesti ajakirjanduse algus» (8). Ülevaate XVIII ja XIX saj. lugemisvarast annab **A. Vinkel** teoses «Eesti rahvaraamat» (10). Autori enese sõnade järgi asetatakse selles pearõhk rahvani ulatunud kirjavara sisulise ja kunstilise olemuse avamisele ja populaarsuse väljaselgitamisele.

Et «Eesti NSV ajaloo» I köites esitatud XVIII saj. kultuuriloolises materjalis ei leidu ülevaadet arhitektuurist, tuleb seda otsida mujalt. Kõige täiuslikum esitus on «Eesti arhitektuuri ajaloo» (1, lk. 239—282).

Nagu eespool öeldud, peame ühenduses kõnesoleva teemaga tutvustama õpilasi kõigepealt **Põhjasõja sündmustega Eesti alal**. Eelnevalt tuleks siiski kontrollida, kas õpilased mäletavad 7. klassi NSV Liidu ajaloo kursusest tolle ajajärgu rahvusvahelist olukorda, eriti Põhjasõja vallandumist tinginud asjaolusid. Järelemõtlemiseks võiks anda ülesande: «Missuguste riikide omavahelised vastuolud olid aluseks Põhjasõja sündmustele? Iseloomustage neid vastuolusid.» Vestluses selgitatakse peamine:

1. XVII saj. lõpul oli **Rootsi** saavutanud valitseva seisundi Läänemere basseinis. Tema alla kuulusid veel Soome, Ingeri, Eesti ja Liivimaa ning Põhja-Saksamaa rannikualad. Rootsi tahtis kindlustada oma valitsevat seisundit Läänemere piirkonnas, püüdes sel eesmärgil isoleerida Taanit.

2. **Taani** otsis liitlasi Rootsi ülemvõimu kukutamiseks Läänemere piirkonnas.

3. **Poola** tahtis oma positsiooni parandada Liivimaa tagasivallutamisega. Saksi kuurvürst August II lootis eduka sõjaga kindlustada oma seisundit Poola troonil. Neid püüdlusi toetas enamik Liivimaa aadlikke, kes olid rahulolematud mõisate reduktsioonipoliitikaga. Liivimaa aadli mõtete ametlikuks väljendajaks kujunes Johann Reinhold Patkul.

4. **Venemaa**, kellel puudus vaba väljapääs

Balti merele, püüdis kasutada kõiki Rootsi-vastaseid jõude ning ühendada need koalitsiooniks. Eesmärk oli vallutada Ingeri ja osa Karjalast.

Nii kujuneski 1699. a. **Rootsi-vastane liit**: Taani, Saksimaa, Venemaa. Koalitsiooni kujunemisele aitas kaasa see, et Euroopas käis võitlus Inglismaa ja Prantsusmaa vahel, mis viis 1701. a. Hispaania pärilussõjani. Sellesse sekkusid tähtsamad Lääne-Euroopa riigid ja seepärast ei suutnud nad osutada erilist tähelepanu sündmustele Põhja-Euroopas.

Et õpilastel oleks võimalik sisse elada

	Venemaa	Poola	Rootsi	Taani
Elanike arv	15 milj.	14 milj.	3 milj.	1,7 milj.
Majanduse arengu põhijooned				
Riigi võimsust kõige rohkem nõrgestavad asjaolud				

Rahvaarv on tabelis antud vastavalt tolleaegsetele piiridele (näit. Poola koos Leedu jm. aladega, Rootsi koos Soome, Baltimaade, Ingerimaa, Pommeri ja Bremen-Verduniga, Taani koos Norraga).

Tabelis võiks eriti rõhutada neid jooni, mis aitaksid selgitada, miks ei olnud Venemaa ja Poola nii võimsad riigid, nagu võiks eeldada nende territooriumi ja rahvaarvu silmas pidades.

Majanduse aluseks oli nii Venemaal, Poolas, Rootsis kui ka Taanis põllumajandus. Metallurgia kiiretempolise arenemine algas Venemaal alles Põhjasõja aastail ega saavutanud siiski Rootsi taset. Rootsis seevastu oli metallimanufaktuuride ja maagikaevandamise tase väga kõrge. Rootsi andis tervelt 35% maailma metalli- ja rauatoodangust. Arenenud metallurgia võimaldas ka sõjaväe varustamist hea relvastusega. Sõjavägi ise oli aga vastaspoole riikidega võrreldes paremini korraldatud (vt. täpsemalt 7, lk. 15).

Olukorda aitab paremini mõista, kui analüüsida asjaolusid, mis nõrgestasid kõnesolevate riikide võimsust. Venemaa võimsust nõrgestas muuhulgas ka see, et elanikud paiknesid hajutatult tohutu suurel maa-alal, liiklusvahendid olid aga kehvad. Arvukas

tolleaegsesse maailmapilti, peaks seda lühidalt iseloomustama (riikide majanduslik ja poliitiline võimsus, rahvaarv). Lühike ja konkreetne ülevaade leidub ka H. Palli raamatus (7, lk. 13—15). Võivad ju tänapäevast mõtlejad õpilased küsida: «Kuidas julgus 3 milj. elanikkonnaga Rootsi üldse alustada võitlust Poola (elanike arv 14 milj.), Venemaa (elanike arv 15 milj.) ja Taani (elanike arv 1,7 milj.) vastu? Mispärast õnnestus Rootsil sõja algul saavutada isegi suuri võite?»

Need küsimused võikski õpilastele esitada. Selgituseks võiks koostada järgmise tabeli.

sõjavägi paiknes piki riigipiiri. Üheks Poola võimsust nõrgestavaks asjaoluks oli tugeva keskväimu puudumine. Kuninga valis seim ning tema võim oli tublisti piiratud.

Rahvusvahelise olukorra ja tulevases sõjast osavõtivate riikide majanduselu selgitus peaks aitama õpilastel paremini mõista sõja põhjusi ja Rootsi esialgset edu. Et antud kursuse lõikes huvitab meid kõige rohkem oma maa ajalugu, tuleks enne sõjasündmuste kirjeldamist peatuda lähemalt siinsel olukorral. Eelkõige tuleks leida vastused küsimustele: «Missugust sündmuste käiku pooldas Eesti- ja Liivimaa aadel sõja eel teravnevas rahvusvahelises olukorras? Mispärast muutus eesti talurahva olukord XVII saj. lõpuveerandil veelgi raskemaks?»

Mis balti-saksa aadlisse puutus, siis tema ei olnud kuigi Rootsi-truu. Aadel lähtus eelkõige omaenese heolust. Kindlustada enesele eesti talurahva higi ja vaeva varal võimalikult muretum elu — niisugune oli balti-saksa aadli tegevuse peamotiiv. Missugusele keskvalitsusele alluda, see ei olnud temale enam esmajärgulise tähtsusega küsimus. Peasi, et keskvoim teda võimalikult vähem häiriks. (Etteruffavalt olgu öeldud, et viimane aitab paremini mõista ka balti-saksa aadli

kiiret truualamlikuks muutumist tsaarivalitsusele.)

Mis XVII saj. lõpuveerandisse puutub, siis Rootsi valitsus hakkas siinset aadlit üsna tublisti häirima. Tüliõunaks kujunes mõisate reduktsioon, mille eesmärgiks oli riigi sissetulekute suurendamine ja suuraadli maavalduse nõrgendamine. Eriti ulatuslikuks kujunes reduktsioon Baltimaadel. Näiteks Liivimaal kuulus reduktsiooni alla $\frac{5}{6}$ adramaade üldarvust. Mõisnikud protesteerisid nii ulatusliku reduktsiooni vastu. Mõned neist muutusid Rootsi riigi vihasteks vaenlasteks. Nad alustasid aktiivset kampaaniat Liivimaa üleminekuks Poola koosseisu pärast võiduka sõja lõppu Rootsi üle. (Teatavasti vastas see ka Rootsi-vastase koalitsiooni sõjajärgsele kokkuleppele.) 1699. a. sõlmisid J. R. Patkul Liivimaa rüütelkonna nimel ja August II kapitulatsiooni, mille kohaselt Liivimaa rüütelkond avaldas valmisolekut tunnistada oma kuningaks August II, saades vastutasuks kinnituse oma privileegidele ning isegi uusi õigusi (7, lk. 18). Liit Poolaga polnud juhuslik. Rootsi riigi poliitikas pettunud feodaalid nõustusid meelsasti alluma niisugusele riigile, kus mõisnike õigused olid väga suurendatud.

Mõisate reduktsiooni tulemusena muutus raskemaks ka talurahva olukord. Endised mõisaomanikud, kes tavaliselt jäid riigimõisate rentnikeks, pidid nüüd tasuma kõrgeid riigimakse. Et säilitada endisi sissetulekuid, suurendasid nad talupoegade koormise mõisale. See põhjustas talurahva klassivõitluse teravnemise. Talupoegade häda ja viletsust suurendas ka XVII saj. lõpul (1695—1697) ikaldus. Seega ei saanud Rootsi valitsus arvestada ka talupoegade truudusega.

Niisuguses olukorras vallanduski **Põhjasõda**. Siinkohal ei ole mõtet peatuda sõja käigul. Need sündmused ei tohiks õpilastele raskusi tekitada. Suuremad probleemid kerkivad aga aastaga 1710. Õpilastega koos võiks juurelda järgmiste küsimuste üle: «Mispärast ei sundinud Vene tsaarivalitsus (tal oli ju vägede mitmekordne ülekaal) 1710. a. Baltimail kohalikke garnisone tingimusteta alistuma? Mispärast sõlmiti kokkulepped mitte üksnes garnisonide, vaid ka kohalike valitsevate klasside seisustega? Milline oli nende kokkulepete põhiline sisu ja ajalooline tähtsus? Mispärast nõustus Vene tsaarivalitsus

andma balti-saksa aadlile suuri eesõigusi, ehkki need piirasid ju tsaarivalitsuse enese tegevusvabadust? Millest oli tingitud asjaolu, et balti aadel muutus väga kiiresti tsarismi ustavaks teenriks?»

Kapitulatsioonidega seotud küsimustele saab ammendava vastuse A. Traadi artiklist «Liivi- ja Eestimaa kapitulatsioonid aastast 1710» (6, lk. 103—146). Ka alljärgnevas juhitud eeskõige sellest artiklist.

Enne Põhjasõda oli Venemaa Lääne-Euroopa riikidega võrreldes mitmel alal mahajäänud maa. Võideldes mahajäämusega kõigil aladel, pidas Peeter I ühtlasi silmas ka Venemaa prestiiži tõstmist rahvusvahelises ulatuses. Ühenduses 1710. a. sündmustega ei olnud mõtet anda võimalust Vene-vastaseks propagandaks. Kui vaenlane nõustus kaitsitava objekti vabatahtlikult üle andma, lasti tal alistumiskokkuleppe kohaselt takistamatult lahkuda. Kuid peale alistumislepingute sõlmimise ju kokkulepped veel rüütelkondade ja linnadega. Seda ajendas püüd võita kohalike valitsevate ringkondade poolehoid. Talurahva ja linna alamkihtide huvide arvel rahuldus tsaarivalitsus balti mõisnike ja bürgerite tähtsaimad klassitaotlused. Peeter I ei arutanud valesi: vastutasuks sai ta siinsete valitsevate klasside truuduse tsaarivalitsusele. Ühtlasi taotles kokkuleppe sõlmimine privilegeeritud seisustega püüdu anda siinsete provintside Venemaaga ühendamisele formaaljuriidiliselt vabatahtlik kuju. Viimane taotlus ei olnud sugugi vähetähtis. Lepiti ju enne sõja puhkemist liitlastega kokku, et Liivimaa läheb Poola võimu alla. Veel 1704. a. lubas tsaar, et annab tema poolt vallutatavad Liivimaa alad meelsasti üle Poolale. Et aga Venemaa oli hiljem sunnitud sõda pidama ilma liitlaste abita, ei nõustunud ta ka kätteõidetut jagama. Peeter I oli aga igaks juhuks vaja tõhusat lisaargumenti kohalike valitsevate klasside vabatahtliku alistumise näol (6, lk. 124—126).

Kõigi seisuslike kapitulatsioonipunktide tuuma võib sõnastada järgmiselt: 1) luteri kiriku iseseisev, sõltumatu ja tegelikult ainuvalitsev seisund; 2) ametikohtade täitmine nii kohtutes kui ka administratiivasutustes sakslaste või vähemalt saksa keelt oskavate isikutega; 3) saksa keele kui asjaajamis- ja õpetamiskeele ainuvalitsus; 4) suurelt osalt saksa-germaani keskaegsest õigusest lähtu-

nud provintiaalõiguse (kõige laiemas mõttes) ja protsessikorra edasikehtimine; 5) valitsevate klasside range seisusliku ühiskondliku korralduse ja laialdase autonoomse omavalitsuse püsima jäämine ühes maa põhirahvastest koosnevate klasside — talurahva ja linnade alamkihi — feodaalse sõltuvusega ning õigusetusega.

Need on kurikuulsa **Balti erikorra** viis põhi-komponenti, nagu need jäeti püsima tsaarivõimu esindajate poolt kapitulatsioonide kaudu (6, lk. 132).

Eelmainitud punktidega tutvumine peaks õpilastele aitama mõista neid asjaolusid, miks balti aadel muutus nii kiiresti tsarismile ustavaks. Pealegi ei pakkunud tohutu suure territooriumi ja rikkalike majanduslike ressurssidega Venemaale esmajärgulist huvi mitte Baltimaade piiratud tuluaallikad (vastupidi Rootsile). Venemaa vaatles siinseid alasid esmajoones kui strateegilist tugipunkti.

Õpilastega tuleks analüüsida seejärel järgmist olulist küsimust. «Kuidas hinnata Eesti ühendamist Venemaaga?» Vastamine ei tohiks olla raske, sest seda käsitleti juba 7. kl. NSV Liidu ajaloo kursuses. Kõige kokkuvõtlikumal kujul võiks öelda, et Eesti territooriumi ühendamine Venemaaga kindlustas: a) pika rahuaja; b) tööstuse, põllumajanduse ja kaubanduse kiirema arenemise. Talurahva olukord aga ei paranenud ja klassivõitlus teravnes veelgi. Kui talurahva võitlus feodaalide vastu toimus üksteisest eraldatud väljaastumistena, siis XIX saj. viimasel veerandil tekkis vene ja eesti proletariaadi vahel võitlusliit tsaarivalitsuse ja kõigi eksploatatorite vastu.

Käsitletava teema teise koostisosa võiks sõnastada järgmiselt: «**Tootlike jõudude areng Eestis kuni XVIII saj. 70. aastateni. Balti erikord. Talupoegade olukord ja võitlus mõisnike vastu. Linnad, käsitöö, kaubandus.** Piirdume siinkohal üksnes põhiküsimuse formuleerimisega. Analooilised küsimused võiks esitada ka õpilastele. Need oleksid:

1. Kuidas muutus Eesti ala majandus ülevenemaalise majanduse koostisosaks? Mis komplitseeris seda protsessi?
2. Mis iseloomustas põllumajanduse arengut kõnesoleval ajal? (Mõisamajanduse põhiharu — teraviljakasvatuse olukord. Karjamajandus.)
3. Milles seisnes balti-saksa mõisnike

agraarpoliitika põhiolemus? (Mõisnike püüd kindlustada ja laiendada oma seniseid õigusi maavalduse ja talupoegade suhtes. Võitlus talupoegade pagemise vastu. Roseni deklaratsioon.)

4. Mis iseloomustas mõisnike ja talupoegade elu-olu XVIII saj. esimesel poolel? (Mõisahooned ja talupoegade elamud, kariloomad, toit jne.)
5. Milles seisnes Balti erikord?
6. Mis põhjustas talurahva pärisorjusevastase liikumise aktiveerumise XVIII saj. 40. aastail? Millised olid võitluse vormid?
7. Milles seisnesid XVIII saj. 60. aastate agraarreformid Baltimaadel? (Agraar-suhte kriitika, kohalike mõisnike suhtumine reformimise katsetesse, Brown'i patent.)
8. Missugused olid põhilised linnalised keskused Eestis? Mis iseloomustas käsitöö arenemist ja manufaktuurtööstuse tekkimist?
9. Mis soodustas ja mis takistas kaubanduse arenemist Eestis? Missugused olid põhilised sisse- ja väljaveetavad kaubad? Missuguste tökete kõrvaldamine oleks kindlustanud kaubanduse edukama arenemise?

Käsitletava teema kolmas osa on «**Kultuuri arenemine Eestis XVIII sajandil**». Sellega ühenduses võiks õpilastele lahendamiseks anda järgmised küsimused:

1. Mis iseloomustas eesti haridusolusid, eriti talurahvakoolide edasiarenemist XVIII sajandil? (Missuguste koolide asutamist nõuti vastavalt kindralkuberneri ettepanekule? Mispärast kujunesid neist peaaesjalikult lugemiskoolid? Kes olid koolmeistrid? Missuguseid ruume kasutati õpinguteks? Kellest kõige rohkem olens õppetöö tase?)
2. Iseloomustage tolle aja rahvaluulet. Missugused nihked toimusid eesti kirjakeele arengus?
3. Missuguste asjaolude tõttu sai võimalikuks eestikeelse ajakirjanduse tekkimine? Mis võis tol ajal piirata ajakirjanduse levikut?
4. Iseloomustage esimest eestikeelset ajakirja. (Kes olid väljaandjad? Missugusele lugejaskonnale oli ajakiri määratud? Millest seal kirjutati? Missugune tähtsus oli ajakirjal?)

5. Iseloomustage eesti arhitektuuri XVIII sajandil. Võrrelge seda eelmiste ajajärgude arhitektuuriga. Millised muutused olid toimunud? Kirjeldage lähemalt üht XVIII sajandist pärinevat ehitist, mida olete ise näinud või millega tutvusite põhjalikumalt kirjanduse vahendusel.

Kokku võttes võib öelda, et nii majanduse, poliitika kui ka kultuuri arengujooned Eesti alal XVIII sajandil pakuvad häid võimalusi õppematerjali mitmekülgsemaks avamiseks. Käesolevas artiklis ei piiritletud, missugused küsimused sobiksid kõige rohkem seminarfundideks, missugused õpilaste referaatideks, missugused esitada keskmise probleemidena õppetunnis. Jäägu see valik õpetaja otsustada.

Kirjandus

1. Eesti arhitektuuri ajalugu. Peatoimet. H. Arman. Tln., 1965.
2. Eesti NSV ajaloo fakultatiivkursuse programm IX—XI klassile. Tln., 1972.
3. Eesti NSV ajaloo lugemik. I kd. Koost. J. Kahk, A. Vassar. Tln., 1960.
4. Eesti NSV ajalugu. I kd. Toim. A. Vassar. Tln., 1955.
5. Eesti rahva ajaloo Põhjasõja aastail 1700—1721. Valimik dokumente. Tln., 1960.
6. Eesti ühendamisest Venemaaga ja selle ajaloolisest tähtsusest. Toim. A. Vassar. Tln., 1960.
7. H. Palli, Kui Raudpea läks. Pildikesi Põhjasõja ajast. Tln., 1967.
8. J. P e e g e l, Eesti ajakirjanduse algus (1766—1857). Tln., 1966.
9. Põhjasõja sündmuste jälgedel. 250 aastat Eesti ühendamisest Venemaaga. (Album.) Tln., 1961.
10. A. V i n k e l, Eesti rahvaraamat. Tln., 1966.

ARVUTAMISEST LIGIKAUDSETE ANDMETEGA

AHTO LÖHMUS

Kogemused näitavad, et üldhariduslike koolide matemaatikaõpetajad võtavad tänuga vastu igasuguse lisainformatsiooni, mis aitab neil oma tööd reguleerida, mõõta ja võrrelda.

Kus avalduvad kõige kujukamalt koolides antava matemaatilise hariduse tulemused? Esmalt Haridusministeeriumi regulaarselt korraldatavates kontroll- ja eksamitöödes, teiseks sisseastumiseksamitel kõrgematesse koolidesse. Igal aastal püüdleb Tallinna Polütehnilisse Instituuti ümmarguselt 2000 üliõpilaskandidaati. Vastuvõetud 1100 üliõpilast peavad erialast sõltumata vähemalt neli semestrit õppima kõrgemat matemaatikat.

Nii ilmnebki aeg-ajalt eriti teravalt mõni kitsaskoht sisseastujate matemaatilises ettevalmistuses. Viimastel aastatel hakkab üha rohkem domineerima vähene arvutamisoskus ja puudulik ettekujutus sellest, kuidas arvutada ligikaudsete andmetega.

Juba 1968/69. õ.-a. kevadel koolides Haridusministeeriumi korraldatud kontrolltööde tulemuste kokkuvõtetest loeme:

Kuuendas klassis «... kuni üks kolmandik kõikidest õpilastest ei ole õppeaasta

lõpuks omandanud aritmeetikakursusest põhilist, s. o. vilumust sooritada tehteid igasuguste ratsionaalarvudega.»

Seitsmendas klassis näitas ülesanne, milles tegurite ja korrutise tüvenumbrite järgi (näit. a) $21,3 \cdot 2,07(4 - 4 - 1) = \dots$) tuli välja kirjutada vastus, et «... õpilasi ei ole nooremates klassides harjutatud arvutamistulemusi ligikaudselt hindama.»

Üheteistkümnendas klassis: «Õpilaste arvutuskultuur on madal. Ei osata rakendada ligikaudsete arvudega arvutamise reegleid; väga palju tehakse igasuguseid arvutusvigu. Arvutusoskus arvutuslülkatil on ebakindel.»

Olukord ei ole tänaseni paranenud. Tallinna Polütehnilises Instituudis on viimasel kolmel aastal uurimuslikel eesmärkidel tehtud võimekusteste esimese kursuse üliõpilastega. Testitulemuste analüüs näitab, et aritmeetiliste tehete sooritamise vilumusi mõõtvate testide tulemused on ligi 20% nõrgemad kui loogilist mõtlemisvõimet mõõtvate testide tulemused. Seejuures on aritmeetiliste testide tulemuste keskväär-tus ligi 10% võrra madalam normaalsest. See tähendab, et meie keskkoolilõpetanud suudavad keskmiselt viis lihtsat aritmeetikaülesannet vähem lahendada, kui nad peaksid suutma. Ka nende testide tulemuste varieeruvustegur on suur ($V = \frac{\delta}{x} \approx 27\%$), mis ütleb, et tase on väga ebaühtlane.

Puudulik arvutamisoskus raskendab nii algebra õppimist keskkoolis kui ka kõrge-ma matemaatika (eriti analüüsi kursuse) õppimist kõrgemas koolis. Mida aga hakata peale ligikaudsete andmetega, kui 7. klassi õpilane arvutab avaldise $5(4 + 2) - 4(2 \cdot 4 - 1)$ väärtust paberil etappide kaupa : $4 + 2 = 6$; $5 \cdot 6 = 30$ jne.!?

Kas me vahel ei tekita ka ise segadust?

Elementaararvmatemaatika ja füüsika avaldised ei sisalda tavaliselt üle viie suuruse. Seetõttu ei loe kirjutise autor otstarbekaks arvutusülesandeid, milles andmeid on oluliselt rohkem. Seesugused tehete- ja arvude-rohked ülesanded võivad saada vaid üle-

liigsete vigade ja väära ettekujutuse tek-kimise põhjuseks.

Tooksin näitena ülesande 1259 (eriti selle 3. alaülesande) 5. klassi matemaatika kat-seõpiku üldise kordamise osast.

Arvuta

$$\begin{array}{r} 4,06 \cdot 0,0058 + 3,3044895 - (0,7584 : 2,37 + \\ 0,03625 \cdot 80 - \\ + 0,0003 : 8) \\ - 2,43 \end{array}$$

Vastus 6,4 on selle ülesande kohta efekt-ne küll, kuid kas niisugused andmed on tõepoolest täpsed?

Vaatame lahendust tehete kaupa, kus-juures püstkriipsuga eraldame arvutustäp-

$$\begin{array}{l} 4,06 \cdot 0,0058 = 0,0235/48, \\ 0,0235/48 + 3,3044/895 = 3,328/0375, \\ 0,7584 : 2,37 = 0,32, \\ (0,0003 \cdot 8 = 0,0000375) \text{ jääb üldse ära!}, \\ 0,32 + 0,0000375 = 0,32/00375, \\ 3,328/0375 - 0,32/00375 = 3,008, \\ 0,0362/5 \cdot 80 = 2,9, \\ 2,9 - 2,43 = 0,47, \quad 3,008 : 0,47 = 6,4. \end{array}$$

Sellest näeme, et hoopis efektssem on aja-võit tulemuse sama täpsuse juures.

Otstarbekam on lahendada lühemaid üles-andeid täpsuse mõttes kooskõlastatud andmetega. See tähendab, et tegurid ei oleks antud oluliselt erineva tüvekohtade (tüvenumbrite) arvuga ja liidetavad ei oleks oluliselt erineva kümnendkohtade arvuga.

Nii võiks eelnenud ülesande asemel lahendada kaks järgmist ülesannet:

$$\begin{array}{l} \frac{40,6 \cdot 0,058 + 3,5032}{0,03625 \cdot 80} \text{ ja} \\ \frac{0,07584 : 2,37 - 0,03 : 4}{2,43 + 0,02} \end{array}$$

Andmete täpsuse mõttes kirjud on ka ülesanded 390, 689 ja 967 ning näited 3 ja 4 leheküljelt 147. Kas mitte niisuguse-d ülesanded ei kujundagi õpilastes juba varakult arusaama, et arvutusülesanded on vaid arvudega ja tehete-ga manipuleerimi-seks ning tüvekohti tuleb alati leida nii

palju, kui vähegi annab. Ja kaobki kõige selle taha täpsuse (vea) mõiste.

Millega muidu seletada juhtu, et keskkoolilõpetaja lahendab lõpueksamil ülesande

$$\frac{3,27 \cdot 0,42}{85,63} \text{ paberil:}$$

$$3,27 \cdot 0,42 = 1,3734,$$

$$1,3734 : 85,63 = 0,016038,$$

olles siiralt veendunud, et ta on hästi teinud ega tule üldse mõttele kasutada arvutuslükati.

Kontrasti esiletoomiseks anname tehete algoritmid täielikult:

$3,27 \cdot 0,42$	$-1,3734$	$85,63$
<u>654</u>	<u>85 63</u>	<u>0,016038</u>
1308	51710	
<u>1,3734</u>	<u>51378</u>	
	33200	
	<u>25689</u>	
	75110	
	<u>68504</u>	
	jnc.	

Arvutuslükatil arvutades piisab keele üheksordsest nihutamisest (jagamine $3,27 : 85,63$), et lugeda vastuse tüvekohad 1—6 — 0—4 ja vastavalt algandmete täpsusele (vähim täpsus kaks tüvekohta) panna kirja vastuseks 0,016.

Need ongi hoiatavad signaalid, et lood arvutamisoskusega ei ole korras, olgu siis andmed täpsed või ligikaudsed.

Mida on olukorra parandamiseks tehtud ja mida tuleb veel ette võtta?

Matemaatikaprogrammi seletuskirjas on öeldud: «Peamiseks arvutusvahendiks keskkooli vanemas astmes peab saama arvutuslükati, mitte tabelid, kuigi ka viimaseid tuleb tunda.»

7. klassi uues õpikus (ilmub sellel aastal) on kolmas peatükk «Arvutamine ligikaudsete arvudega. Arvutuslükati.»

Uues 10. klassi õpikus on teemades 1, 3, 4 ja 5 käsitletud ligikaudsete andmetega arvutamist ja vea hindamist.

Trükist on ilmumas N. Kobozevi prog-

rammeeritud õppevahend «Arvutuslükati», mida on tõlkimisel täiendatud. See lõpeb paragrahviga «Arvutamine ligikaudsete andmetega».

Arusaadavalt ei muuda õpikud ilma õpetajateta midagi.

On tarvis, et lükatiga arvutamine muutuks igapäevaseks nii matemaatika-, füüsika- kui ka keemiatundides. See eeldab ühtlasi, et ligikaudseid andmeid kasutatakse teadlikult mitte ainult neis matemaatika-tundides, kus see õpiku järgi ette tuleb, vaid kogu kooliaja jooksul 5. kuni 11. klassini.

Mis võiks olla sellest seisukohast lähtudes uutes matemaatikaõpikutes teisiti? Mil- lele tuleks õpilaste tähelepanu juhtida?

6. klassi ülesanded on täpsuse mõttes kooskõlastatud algandmetega. Erandiks on ülesande 206 neljas alaülesanne. Selle ülesande puhul tuleks õpetajal nõuda andmete eelnevat ümardamist. Selles mõttes on ülesanne hea, et annab õpetajale võimaluse juhtida õpilaste tähelepanu ümardamisvajadusele arvutusülesannetes. Ka ülesanne 101 annab võimaluse arvutus- tulemuse ümardamise vajaduse selgitamiseks, sest kaheksa õpilase keskmine hinne $\bar{x} = \frac{29}{8} = 3,625$ tuleks enne erinevuste leidmisele asumist ümardada kümnendikeni (3,6).

Palju eksitavat on 9. klassi õpiku kuendas paragrahvis «Trigonomeetrilised funktsioonid» kolmnurkade lahendamise kohta toodud näidetes lehekülgedel 152 ja 153. Jääb arusaamatuks, miks näidetes 3 ja 4 algandmete ühesuguse täpsuse korral ($\pm 0,5$) on arvutustulemused ühel juhul antud samuti täpsusega $\pm 0,5$, teisel juhul aga täpsusega $\pm 0,005$. Mis õigustab näites 4 nii suurt täpsust? Sama küsimus tekib 4. näite puhul leheküljel 188.

Kas teema 6. 9. näidete puhul ei ole paras aeg õpilastele tutvustada, kuidas kaasaja arvutustehnika ja funktsiooni reaksarenduse abil või teiste arvutusmeetoditega toimub funktsioonide väärtuste nelja-, viie- ja enamakohaliste tabelite koostamine?

Uuest 10. klassi õpikust oli juba juttu. Rõhutaksin veel kord seda, et arvutamisel ligikaudsete andmetega mitte võime (vt. lk. 244), vaid peame lähteandmed asjakohaselt ümardama, et vältida üleliigseid arvutusi ja mitte luua illusiooni suurest täpsusest, mida tegelikult ei ole.

Alati kui me kasutame arvutuslülakatit, tabelleid ja mõõtmisandmeid, on tegemist ligikaudsete andmetega. Neil juhtudel tuleb alati hinnata andmete viga (täpsust) ja tulemuse viga. Kui andmed on standardkujul, ei ületa viga poolt viimase järgu ühikut. Viimasel ajal loetakse vea ülemääraks üks viimase järgu ühik.

Kui viga tekib arvu ümardamisest vajaliku täpsusega, on õpilasele selge nii vea tekkimise mehhanism kui ka vea võimalik väärtus. Kui aga tegemist on ümardamata ligikaudsete andmetega, tekib nii mõnigi kord küsimus, kuidas vea ülemäär saadakse.

Siit järeldub vajadus kusagil natuke käsitleda ka vigade teooriat.

Mõõtmistulemused sisaldavad teatavasti süstemaatilist ja juhuslikku viga. Kui nende vigade järgud ei ole oluliselt erinevad, koosneb mõõtmistulemuse viga nende vigade summast. Süstemaatiline viga saadakse mõõteriista täpsusklassist. Kuidas määrata juhuslikku viga?

Seda küsimust on sobiv käsitleda 10. klassi fakultatiivkursuses teema all «Tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika elemente». Läks ju selle teema alt terve hulk algmõisteid ja seoseid 10. klassi põhikursusesse. Ka füüsika fakultatiivkursus sisaldab igas klassis ühe osana praktikumi, mis nõuab tutvumist füüsikaliste mõõtmistega ja küsimuste «Mõõtmisvead ja nende teke. Mõõtmis- ja arvutustäpsus. Mõõtmistulemuste ümbertöötamine» läbitöötamist. Seega oleks koolide ainekomisjonidel mõtet läbi mõelda, kuidas nende küsimuste käsitlemist koostööks teha.

Anname ühe lihtsa näite statistilise aparatuuri rakendamise vigade teoorias, mida võib teha ka põhitunnis tõenäosusteooria mõistete käsitlemise lõpus.

Kõigepealt tuleb lasta igal õpilasel mõõta ühte ja sama sirglõiku ühe ja sama joonlauaga ning tulemused märkida eraldi lehekestele, nii et tulemusi ei saa enne teada, kui kõik on mõõtmise teostanud. Mõõtmised lasta teha kümnendikmillimeetri täpsusega. Nüüd korrastada mõõtmistulemused statistilisse ritta, määrata lõigu tegeliku pikkuse lähisväärtus ning hinnata mõõtmiste täpsust.

Teostatagu kümme mõõtmist tulemustega: 6,80; 6,82; 6,83; 6,81; 6,84; 6,85; 6,84 ja 6,83 (cm).

Mõõtmistulemused on juhusliku veaga, seega on mõõtmistulemus ise juhuslik suurus. Selle suuruse väärtuste statistiline rida on:

l_i	6,80	6,81	6,82	6,83	6,84	6,85
m_i	1	1	3	2	2	1

Leiame tulemuste aritmeetilise keskmise \bar{l} , kui lõigu tegeliku pikkuse kõige tõenäosema lähendi:

$$\bar{l} = \frac{m_1 l_1 + m_2 l_2 + \dots + m_6 l_6}{10} = \frac{1 \cdot 6,80 + 1 \cdot 6,81 + 3 \cdot 6,82 + 2 \cdot 6,83 + 2 \cdot 6,84 + 1 \cdot 6,85}{10} = 6,826 \approx 6,83.$$

Veale leiame kui standardhälbe, s. o. kui ruutjuure mõõtmistulemuste erinevuste (aritmeetilisest keskmisest) ruutude keskväärtusest:

$$\delta = \sqrt{\frac{m_1 (\bar{l}_1 - \bar{l})^2 + m_2 (\bar{l}_2 - \bar{l})^2 + \dots + m_6 (\bar{l}_6 - \bar{l})^2}{10}}$$

Et mõõtmiste arv on tavaliselt väike, kasutatakse standardhälbe asemel selle hinnangut

$$S = \sqrt{\frac{m_1 (\bar{l}_1 - \bar{l})^2 + m_2 (\bar{l}_2 - \bar{l})^2 + \dots + m_6 (\bar{l}_6 - \bar{l})^2}{6-1}} = \sqrt{\frac{0,0022}{9}} = \frac{1}{3} \cdot 0,0469 \approx 0,0156 \approx 0,02$$

Suurust $S = 0,02$ nimetatakse standardveaks. Kui me teeme kuni 10 mõõtmist, on

standardvea S enda viga rohkem kui 30%, mistõttu ei ole mõtet anda standardviga rohkem kui ühe tüvekohaga.

Kasutades juhusliku vea normaalset jaotumist (mõlemapoolseid hälbeid keskväär-tusest esineb võrdselt), saab näidata, et tõenäosus, millega mõõtmistulemused I_i erinevad keskmisest tulemusest \bar{I} väiksema veaga kui standardviga, on 0,68. Kui tahame seda nn. usaldustõenäosust suurendada näiteks 95-le protsendile (0,95), tuleb võtta standardvea suuruseks $2S$.

Leiame veel varieeruvuskordaja $V = \frac{S}{\bar{I}}$, mis sisuliselt on standardvea suhteline suurus:

$$V = \frac{0,02}{6,83} \approx 0,003 = 0,3\%$$

Tulemus ütleb seda, et antud juhul ei olnud korduvatel mõõtmistel mõtet, sest juhuslik viga on mõõteriista täpsusega võrreldes (joonlaud) väga väike ja tule-muse viga on määratud juba joonlaua täp-susega (et see on väike, on süstemaatiline viga oluliselt suurem kui juhuslik viga).

Milliseid oskusi ja teadmisi oodatakse keskkoolilõpetajalt ligikaudsete andmetega arutamisel?

1. Teab kindlalt põhimõisteid: täpne ja ligikaudne arv e. lähend, lähendi vea ülemmäär, arvu alam- ja ülemtõke, suhte-lise e. relatiivse vea ülemmäär, õiged ja kahtlased numbrid (kohad), ligikaudse arvu standardkuju, täpsus tüvekohtade ja täpsus kümnendkohtade järgi.

2. Oskab enne tehet sooritamist sobivalt ümardada lähteandmeid.

a) Ligikaudsete arvude liitmisel ja lahutamisel lähtub ümardamisest ühe varuko-haga. Summas (vahes) tuleb säilitada ma-dalaima järguna see järk, mis vastab kõi-ge väiksema täpsusega lähteandme järgule. Enne liitma (lahutama) asumist tuleb kõik lähteandmed ümardada nii, et nende täp-sus oleks ühe järgu võrra suurem vähima täpsusega andme järgust.

$$\text{Näit: } 5,5 + 0,4289 - 3,762 \approx 5,5 + 0,43 - 3,76 = 2,17 \approx 2,2.$$

Kui liidetavaid on rohkem kui viis, tuleb

tehteveale liita veel ümardamisviga. Meie näites tehtevea

$$\Delta = 0,05 + 0,005 + 0,005 = 0,06, \text{ ümardamisviga}$$

$$d = 0,0011 + 0,002 = 0,0031.$$

Näeme, et kolme liidetava korral ümar-damisviga tehte viga ei mõjuta.

b) Ligikaudsete arvude korrutamisel ja jagamisel lähtub ümardamisest ühe varu-numbriga. Korrutises (jagatises) tuleb säi-litada nii mitu tüvekohta, kui on vähima tüvekohtade arvuga teguris. Enne korruta-mist (jagamist) tuleb lähteandmed ümar-dada nii, et neil oleks üks tüvekoht rohkem kui vähima tüvekohtade arvuga teguris.

Näit:

$$\frac{7,6304 \cdot 26,16}{5,8} \approx \frac{7,63 \cdot 26,2}{5,8}$$

Korrutise tüvekohad $3 - 3 - 2$ leiame lükatiga, järgu määrame ligikaudselt

$$\frac{8 \cdot 26}{6} \approx 35.$$

Seega on tulemus 33,2.

Tulemuse suhteline viga

$$\delta = \frac{0,005}{7,63} + \frac{0,05}{26,2} + \frac{0,05}{5,8} \approx \approx 0,0007 + 0,0019 + 0,0086 \approx 0,011 = 1,1\%$$

Tulemuse absoluutne viga

$$\Delta = \delta \cdot x = 0,011 \cdot 33,2 \approx 0,4$$

ja lõpptulemus koos vea hinnanguga on $33 (\pm 0,5)$ või $33 (\pm 1)$.

3. Oskab hinnata lähteandmete vigu (absoluutset, suhtelist või standardset) ja neist lähtudes lõpptulemuse viga.

4. Oskab vabalt arvutada arvutuslükatiga.

5. Rakendab järjekindlalt neid teadmisi ja oskusi praktiliste ülesannete lahendamisel.

Lõpetuseks soovitatakse lisaks õpikute ma-terjalile veel järgmisi allikaid:

1. L. Võhandu, E. Tamme, L. Luht. Arvu-tusmeetodid I. Tallinn, «Valgus», 1971.

2. N. Kobozev, Arvutuslükati (program-meeritud õppevahend). Tallinn, «Valgus», 1973. (III osa, §16 Arvutamine ligikaudsete andmetega.)

3. А. Н. Зайдель, Элементарные оценки ошибок измерений. Ленинград, «Наука», (1965), 1967, 1968 и т. д.

NÄITERING KOOLIS

KÜLLI LAUGASTE

Peaaegu iga kooli klassivälises tegevuses on mingi osa näitekunstil ja teatril, olgu see peoesinemiseks näitegrupi organiseerimine, teatrilane rubriik kirjandustunni- või -ringi programmis, deklamaatorite ettevalmistamine ülevaatusse või järjepidevalt tegutsev näitekunstiring. Alljärgnevalt on puudutatud mõningaid küsimusi kooli näiteringi töös.

Isetegevuslik organ, mis tegeleb lavakunsti ja draamažanriga, võiks kanda vähemalt kolme erisugust nime: draamaring, näitekunstiring ja näitering — sõltuvalt eesmärgist ja tegevussektorist, mida peetakse peamiseks ja millist aspekti ringi töös esmajoones arvestatakse.

Draamaring pöörab peatähelepanu draamažanri olemusjoonte analüüsimisele. Draama koostisosad, kompositsiooni iseärasused, gradatsioon- ja kontrastprintsip selles, intriigi arendus, karakterikujunduse võtted — kõik see kipub kirjandustunnis jääma abstraktseks, sest klassis ei jätku põhjalikuks käsitlemiseks aega ega õpilastel tahtmistki. Konkreetsema pildi saab aga klassivälises huvialaringis, kus kõike on võimalik näitlikustada valitud tekstikatkendite instseneerimisega. Seejuures saab ja tulebki rakendada iga huviosalist, sõltumata tema näitlejavõimetest. Teksti esitamisel saab ilma sunduseta arendada ilmekust, lugemisostkust üldse, samuti kõnetehnikat.

Draamateose struktuuri põhjalikum käsitlus võib tipneda mõne õpilase või õpilasarühma omaloomingulises draamakatses või dramatiseeringus.

Analüüsimiseks leidub kirjandust ringis küllaldaselt. Soovitav on lektüür valida klassivälisest kirjandusest, arvestades muidugi õpilaste vanust ja ringi koosseisu (vanuseline mitmekesisus, erinevad teadmised jne.).

Draamaringi huvipiirkonda kuuluvad ka teatri- ja draamaajalugu. Keskmise õpilane ei tea kuigi palju Sophoklese või Plautuse draamaloomingust, isegi Molière'i Harpagoni ja Kitzbergi Mogri-Märdi võrdlus jääb verbaalseks. Mõni ekskursus Pantalone — Pärmi-Jaagu — Kroonu-onu radadele konkretiseerib lavakoomikat; ka Koidula draamaloomingusse tasub historismiprintsiibist lähtudes süveneda.

Draamaringi ülesanne on seega avardada õpilaste silmaringi ja **süvendada kirjanduse mõistmist**, lähendada õpilastele draamažanri, mida enamik ei armasta lugeda, ja arendada lugemisoskust ning kõnetehnikat.

Näitekunstiringi tegevus seostuks tihedamalt teatriga, lavastusega, mida võimaldab vahetu lähedus ja kontakt mõne teatriga (ükskõik kas kutselise või rahvateatriga). Oldjoontes peaks ringi tegevus seostuma kogu tööga, mille kaudu saab draamateosest lavateos, ja selgitama asjaosalistele, millised komponendid moodustavad draamateose spetsiifika. Selle mõistmiseks tuleb tutvuda töö eri faasidega päristeatris ja mikromöötmes rakendada seda mõne lühinäidendi või stseeni töötlemisel. Kollektiivsed teatriskäimised kuuluvad samuti töö juurde. Pärast etendust tuleb nähtut ühiselt arutada, analüüsida, jälgida (kas või bibliografeeridagi) teatrikritikat ja seda kritiseerida. Suurt elevust sünnitab kohtumine mõne näitlejaga. Et etendust saaks asjatundlikult jälgida, peaksid olema läbi töötatud järgmised teemad:

- 1) lavastuse valmimiskäik proovides, proovide eriliigid, 2) antud lavastuse põhiidee, 3) lavastuse pealisülesanne ja iga rolli osa selles, 4) lavastust läbiv keskne tegevus, 5) tempo-rütm (antud) näidendis ja üksikosas, 6) näitleja sisemine aktiivsus ja tegevus laval, 7) suhtlemine partneri(te)ga ja misanstseenides, 8) lavalise liikumise põhinõuded, 9) lavakõne põhinõuded, 10) allteksti olemus ja vahekord konkreetse näidendi tekstiga. Need teemad peaksid olema ka näiteringi tööplaanis. Näitekunstiringi ülesanne lisaks eelmainitule on **kujundada teadlikku teatrikülastajat**.

Näiteringi tegevuse aluseks on näitemäng. See tundub õpilaste meelest ena-

masti kõige konkreetsem, haaravam ja tähtsam. Näiteringil on suuremad võimalused õpilaste kaasahaaramiseks ja aktiveerimiseks. Näidendi lavastaja saab rakendada kõiki asjahuvilisi ja õpilaste eri eeldusi: tehnilisi (lavaseadmete, valgustuse ja heliefektide kujundamisel); organisaatorlikke (rekvisiitori, kostümeerija ja inspiitsiendi ülesannetes); tihti ka muusikalisi ja tantsulisi — sõltuvalt esitatava iseloomust. Kõige tähtsam on muidugi tüpaažile vastavate osatäitjate valik. Koolis sobib töötada dublan-tidega.

Osaliste angažeerimisel ja jaotamisel lahendab juhendaja tähtsat kasvatuslikku ülesannet: ülekasvanute, tõrjutute ja distsipliinitorksate positiivseks äratamiseks ei ole paindlikumat isetegevusala kui näitering.

Näitering on hea organiseerimise korral isetegevuskollektiivide hulgas **võimas kasvatuslik tegur**.

Kaasaegne teater on ülekaalus süžeeliselt staatilise dramaturgiaga ja eeldab analüüsi-võimelist ning tähelepanelikku teatrikülastajat. Sagedased on juhtumid, kus mõtte-tihe ja põhiliselt sõnale rajatud draamateos on vaatajale igav, samal ajal aga optilise tulevõrgi ja hoogsa süžee-ga lavateos (sõltumata žanrist) tundub huvitav ja sisukas. Põhjus on ilmselt selles, et vaatajal puudub oskus või tahtmine nähtut analüüsida, leida esitatus autori- ja teatripoolset mõtet. Noori tuleb õpetada jälgima ka tõsi-seid lavateoseid.

Tänapäeval püüavad teatrid leida kontakti oma vaatajatega mitmesugusel viisil (teatripäevad asutustes ja koolides, arutelud jmt.), kuid selge on see, et teatrid üksi ei suuda kasvatada publikut. Selleks peavad kaasa aitama koolid, kellel on selleks mitmesuguseid vorme peale kirjandustunni: näiteringid, isetegevusklubid, teoreetilised tunnid koos praktikumiga, näitlejameisterlikkuse, lavalise liikumise, kõnetehnika jne. tunnid. Tõsi küll, kirjandustundides võetakse läbi kirjandusteooria ja väliskirjanduse kursuses ka pisut teatriajalugu. Kogemused lubavad väita, et õpilastel on draamateose olemusest üsna ähmane käsitus, kuigi kirjandustundides ka draamateoseid analüüsitakse. Kirjandustundides on õpitud karakteriseerimise võtteid ja vahendeid, kuid näit. «Säärase mulgi» tegelaste iseloomustamisega

nägid õpilased tublisti vaeva. Koolitundides õpitut ei saa õpilaste mentaliteedi kohaselt mujal rakendada kui ainult selles tunnis. Iseisiva läbimõtle-mise asemel eelistatakse tegelaste karakteristikat kirjandusõpikutest ära õppida. Kirjandustunni ametlikus ja sunduslikkuse õhkkonnas kaotavad teatritü-kid oma võlu.

Praegustes näiteringides tavaliselt min-geid õppusi ei toimu. Tavaliselt valmistab ring ette ühe näidendi mingiks tähtpäevaks ning pärast etendust tegevus soikub. Kooli näiteringi esmane **ülesanne** on teadliku teatrikülastaja kasvatamine. Töö saab olla efektiivne ainult siis, kui konkreetse näidendi õppimise kõrval toimuvad õppu-sed näitlejameisterlikkusest, teatriajaloost, teatrietenduste ühiskülastused koos õpetaja eelnevate kommentaaridega ja järgneva analüüsiga. Õppused peavad toimuma kõi-gile, sõltumata sellest, kas neil näidendis osa on või mitte. Eri ajalooetappidel on olnud eri tõekspidamised, tavad, olusuhted ning sellest tingitud eri mentaliteet. Ka kaasaega tuleb osata hinnata, lähtudes konkreetsetest tingimustest. Peale selle peavad teatrikülastajad kursis olema teatrikunsti kaasaegsete suundadega. Selline töö hoiab ära väärettekujutuse näitlejatööst üldse — õpi tekst pähe, pane kostüüm selga, lavas-taja ütleb, millal rääkida valjusti, millal naerda-nuffa, ja ongi kogu töö. Näitleja suurt tööd ja vaeva, mis eelneb esietendu-sele, ei osata kujutledagi. Pealegi ei lõpe näitleja töö kaugeltki esietendusega.

Kõikidel õpilastel ei ole eeldusi näitleja-tööks, kuid igaüks on teatriveataja ja iga-ühel on vaja teiste ees esineda juba kooli-ajal ja hiljemgi. Näiteringi **teine üles-anne** on arendada õpilaste kõnetehnikat ja esinemisoskust. Igaüks peaks valitsema oma mõtet, häält, keha, et tegutseda ja tunda end vabalt igasugustes tingimustes ja igasuguse auditoriumi ees. Õpilaste kõne-tehnika on omaette suur probleem. Hääli-kud pole kuuldavad, hääldamine ebaselge, puudub ilmekus. Emakeele õpetajad näevad palju vaeva õpilaste puuduliku kõnetehnika ja artikulatsiooni parandamisega. Näitlejana või deklamaatorina peab õpilane endas seda oskust edasi arendama. Laval esinedes ja spetsiaalsete harjutustega saab õpilaste kõnetehnikat tunduvalt tõsta. Kõnevigade

parandamine on aga raske ja vastutusrikas ülesanne ning seda peab tegema asjatundlikult. Juhul kui õpetaja pole sel alal päris kindel, võib piirduda ainult tavaliste hääldusvigade korrigeerimisega. Tüüpilised vead on võõrhäälikute ja vene nimede ning rahvusvaheliste sõnade väär hääldamine, silpide ja lõppude allaneelamine, vältevead, sigmaatiline s, klusiilide aspireerimine jne. Spetsiaalset hääleseade metoodikat tundmata võib täpsemat artikulatsiooni ja kuuldavust treenida lihtsalt matkimisi ja kõnevigu analüüsides, võimaluse korral magnetofoni abil. Kõne selguse harjutamiseks iga õppuse algul tuleks teha ka treeningut häälikute kombinatsioonidega ja lausete kiirlugemisega. Väga häid juhtnööre kõnetehnika parendamiseks koos sellekohaste harjutustega on P. Maantee raamatus «Hääldamisest» (Tln., 1964) ja E. Саричева «Сценическая речь» (M., 1955).

Järelikult on vaja õpetada kõikidele õpilastele näitlejameisterlikkuse aluseid: keha ja kõnetehnikat, samuti tegutsemisostkust kujutletud situatsioonides, enesekriitikat, analüüsimisostkust.

Näiteringi töö edukus sõltub juhendaja oskusest tööd organiseerida. Kõigepealt peab juhendaja teadma, missugust näiteringi ta organiseerib: ajutist või pidevat.

Töö organiseerimisel, eriti seal, kus algatus on esmakordne ja õpilasi ei tunta, ei piisa vastavasisulise kuulutuse ülesriputamisest. Kuulutusele reageerib juhuslik arv julgeid. Tagasihoidlikumad ja liiga enesekriitilised või asjast vähem huvitatud (eriti poisid) jäävad eeldustest hoolimata kõrvale. Seepärast oleks õigem alustada tuumiku organiseerimisest: leida igast klassist 2—3 õpilast, kes oleksid vahendajad õpetaja ja õpilaste vahel (eriti suures koolis). Tuumik tutvustab klassidele tööplaani ja repertuaari, julgustab tagasihoidlikumaid ringi tööst osa võtma, agiteerib paremate näitlejaeeldustega õpilasi jne.

Tööd võib organiseerida mitmeti. Kõik sõltub õpilaste ja asjahuviliste arvust koolis. Ring võib olla ülekoolliline või astmete kaupa: 1.—4. kl.; 5.—8. kl.; 9.—11. kl. Astmeline töökorraldus on igal juhul soovitamavam, sest see võimaldab valida jõukohast ja kõigile huvitavat repertuaari, koostada töö-

plaani enam-vähem võrdsete teadmiste alusel jne.

Ringi tuleb vastu võtta kõik soovijad, sest nii teoreetiline kui ka praktiline ettevalmistus on kõigile tulus. Pealegi ei ole paljud õpilased üldse huvitatud näidendis esinemisest, vaid neid huvitab teoreetiline kursus, teatriskäimine ja lavatehniline töö (valgustus, tislari- ja joonistustööd, õmblemine jne.). Ringiliikmete arvukus võimaldab valida sobivaid osatäitjaid ja dublante, ülejäänuid saab rakendada muudel töödel (rekvisiitorid, riieturid, inspitsient, valgustajad, helitehnikud, lavatöölised jne.) ning õppuste ettevalmistamisel (referaadid, kirjanduse leidmine jne.). Võimaluse korral võib järgmises näidendis osad ümber vahetada: need, kes enne olid tehnilistel töödel, on nüüd laval, ja vastupidi. Rööbiti näidendi ettevalmistamisega võib teine grupp harrastada etlemist või kõnekoori.

Tavaliselt lastakse kõikidel soovijatel enne vastuvõtmist esitada luuletus või proosapala ning tehakse see määravaks ringi vastuvõtmisel. Selline menetlus pole päris õige, sest mõni võib olla saanud eriettevalmistuse, teine aga mitte. Seepärast võib jääda ekslik mulje, nagu oleks halvemini esinenud eeldusteta. Õpetajal tuleb kindlaks teha oma kasvandike huvid ja võimed üheks või teiseks konkreetseks tööks. Professionaalset näitlejat ei saa kool ette valmistada ja see pole ka tema ülesanne.

Repertuaari valik on lavastajal tähtis ja vastutusrikas ülesanne. Näidendi valikul tuleb arvestada iga, kellega ja kellele seda mängitakse. Näidend, mis vanematele klassidele on huvitav ning jõukohane, on noortele raske ja väheütle. Sobivat repertuaari ei olegi hõlpus leida. Jõukohased on sagedasti mängitud, see teeb need vähehuvitavaks. Uuf tuleb aga visalt juurde. Hädast aitaks vahel üle mõni suleosav õpilane või õpetaja, kes suudaks ja vaevuks ise kirjutama või jõukohast proosateost instseneerima. Seesugune operatiivne moodus sobib ka tõlke soetamiseks, eriti kui koolil on olemas perioodilisi väljaandeid, kus ilmub uusi draamateoseid, näit. «Иностранная литература», «Театр», «Театральная жизнь» jt. «Meie Repertuaar» ei suuda kõiki vajadusi katta.

(Järgneb.)

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

В конце прошлого года в г. Кишиневе была проведена Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР.

Общий обзор о работе конференции дается в 12-м номере журнала «Ньюкугде Кооль» за прошлый год, в данном номере журнала печатается ряд статей, написанных на основе зачитанных докладов и поднятых на конференции актуальных проблем.

Одной из таких проблем является создание в республиках научно обоснованных программ. Эта проблема освещается в статье Э. Роовет, Э. Штейнфельдт «Отражение специфики видов речевой деятельности в разделах составляемой научно обоснованной программы по русскому языку», а также в статье А. Н. Васильевой «Русский язык: методика, речеведение, стилистика».

Весьма актуальной является также проблема выявления принципов построения курса русской литературы в школах с нерусским языком обучения. Эта проблема нашла свое отражение в статье Л. А. Шеймана «Некоторые вопросы структурной педагогической организации литературно-художественного текста как учебного материала», а также в статье Т. Ф. Мурниковой «К вопросу теории и практики составления учебника по литературному чтению для IX класса эстонской школы».

Проблеме методического усовершенствования процесса обучения посвящается статья преподавателя кафедры русского языка ТГУ Н. Стороженко.

Цикл статей заканчивается статьей Б. М. Есаджанян «К проблеме разработки и уточнения лингводидактических основ методики русского языка в национальной школе».

В связи с тем, что в статьях предлагаются определенные пути решения наиболее актуальных проблем методики обучения русскому языку, сектор русского языка НИИ педагогики ЭССР просит читателей высказать свою точку зрения относительно проблем, поднятых в статьях, в частности относительно разделов составляемой научно обоснованной программы и принципов построения курса русской литературы.

Замечания и предложения сектор просит прислать по адресу: 200105, г. ТАЛЛИН, ул. Тынисмяги, 9, НИИ педагогики ЭССР, сектор русского языка.

ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗДЕЛАХ СОСТАВЛЯЕМОЙ НАУЧНО ОБОСНОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**ЭНДА РООВЕТ, ЭВИ ШТЕЙН-
ФЕЛЬД (г. Таллин)**

Основная задача современности в обучении русскому языку — создать в минимально короткий срок научно обоснованные программы, учебники и методики, обеспечивающие учащимся овладение языком как средством общения. Эта задача зафиксирована и в «Решении коллегии Министерства просвещения СССР» от 4 февраля 1972 года: «Обязать НИИ преподавания русского языка в национальной школе совместно с республиканскими НИИ педагогики (школ) организовать разработку основных проблем, имеющих общесоюзное значение и входящих в рамки целостного научного исследования, конечной целью которого является составление в республиках научно обоснованных программ, учебников и методик для национальной

школы, обеспечивающих учащимся овладение языком как средством общения».¹

Имея в виду цель — овладеть языком как средством общения, мы выделяем разделы будущей программы, исходя из тех видов речевой деятельности, которыми должны овладеть наши учащиеся. Это предполагает, в первую очередь, разграничение взаимосвязанных понятий «язык» и «речь». При этом необходимо отметить, что описание языковой системности имеется в традиционных грамматиках и учебниках, а речевую системность еще только предстоит исследовать и детально описать.

Речь — понятие обобщенное, речь не существует сама по себе, а проявляется в различных конкретных видах, каждый из которых имеет свою специфику. Другими словами, общение происходит не «вообще», а в определенном виде (или видах) речевой деятельности. Поэтому, исходя из нашей цели обучения, в новой программе учебный материал предполагается расположить не по формально-грамматическим темам, как было в старой программе, а по видам речевой деятельности.

Ниже приводим предполагаемые разделы программы:

I. Выражение своих мыслей, понимание мыслей собеседника и реакция на них (диалогическая форма речи)

Подразделы:

1. Перечень образцов учебных речевых ситуаций.
2. Перечень коммуникативных единиц обучения (для обучения навыкам ведения беседы).
3. Перечень языковых единиц обучения (из лексико-грамматического минимума: лексика+морфолого-синтаксические схемы словосочетаний и предложений для учебных речевых ситуаций).

II. Выражение своих мыслей в монологической форме речи

Подразделы:

1. Перечень образцов монологических высказываний.
2. Перечень единиц для выработки навыков выражения своих мыслей в монологической форме.

¹ Разрядка наша (Э. Р., Э. Шт.).

гической форме.

3. Перечень лексики, а также морфолого-синтаксических схем словосочетаний и предложений, необходимых для построения высказываний на данную тему:

- а) усвоенных ранее,
- б) вводимых впервые.

III. Восприятие мыслей других людей [на слух или при чтении]

Подразделы:

1. Образцы текстов по стилям с указанием допустимого процента и характера незнакомого материала для узнавания на слух по догадке или по контексту и догадке.

2. Перечень единиц для обучения:

- а) навыкам аудирования,
- б) навыкам чтения на неродном языке.

3. Перечень усвоенных языковых единиц обучения.

IV. Выражение своих мыслей в письменной форме и запись высказываний других людей [с умением целенаправленно выбрать нужное из содержания прослушанного или прочитанного]

Подразделы:

1. Перечень образцов письменных работ по стилям с указанием соответствующих тем и допустимого процента и характера незнакомого языкового материала для его правильного написания на основе изученного о системе языка.

2. Перечень лексики, а также морфолого-синтаксических схем словосочетаний и предложений, необходимых для выражения своих мыслей в связи с данной темой и указанными к ней видами письменных работ:

- а) усвоенных ранее,
- б) вводимых впервые.

3. Перечень орфограмм для выработки навыков орфографии и пунктуации на основе подготовительных упражнений к данным видам письменных работ.

(Орфограммы — из орфографического минимума, который составляется на основе лексико-грамматического минимума).

В нашей схеме каждый из разделов программы соответствует определенному виду речевой деятельности, а подразделы каждого из разделов включают как формально-языковые единицы, так и единицы для обучения навыкам речевой де-

ятельности, т. е. каждый из разделов включает единицы, необходимые для решения коммуникативных задач.

Разделы новой программы отличаются от традиционных разделов тем, что мы исходим не из формально-грамматических тем, а из видов речевой деятельности, а также и тем, что наше понимание самих видов речевой деятельности не совпадает с традиционным. Например, содержание такого вида речевой деятельности, как выражение своих мыслей, понимание мыслей собеседника и реакция на них (см. выше название первого раздела программы) не совпадает с традиционным «говорением», так как этот вид речевой деятельности не включает монологической формы речи, и помимо выражения своих мыслей в речевых ситуациях, включает понимание мыслей собеседника, а также реакцию на них в тех же ситуациях. Выражение своих мыслей и понимание мыслей собеседника в речевой ситуации настолько тесно взаимосвязаны, что представляется нецелесообразным относить их к разным видам речевой деятельности, т. е. к традиционному «слушанию» и «говорению». Таким образом, названия разделов отличаются от традиционных названий видов речевой деятельности тем, что они отражают характер коммуникативных задач, которые указываются конкретно в первом пункте подразделов программы.

Разумеется, нами приводится только схема разделов программы, а различия между разделами для каждого из классов будут заключаться в конкретном выполнении соответствующих пунктов схемы.

Наполнение разделов программы конкретным учебным материалом связано с составлением различных минимумов: лексического, грамматического, ситуативного, текстового и минимума коммуникативных единиц обучения от содержания к форме, а также от формы к содержанию. Каждый раздел программы связан с рядом из этих минимумов. Эти минимумы ограничивают и организуют языковой материал для данного вида речевой деятельности, а также определяют спо-

соб подачи (презентации) этого материала с точки зрения его усвоения учащимися.

Необходимость составления вышеназванных минимумов связана со следующими предположениями (гипотезами).

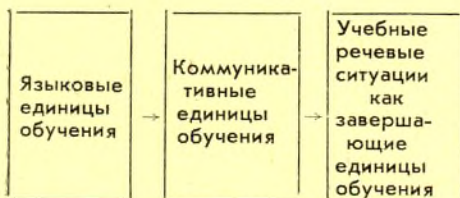
Гипотезы:

Переход от разработанной нами учебной модели² к владению определенным видом речевой деятельности происходит тогда, когда учебная модель учитывает специфику данного вида речевой деятельности.

Учебная модель учитывает специфику конкретного вида речевой деятельности в том случае, если она складывается из единиц, постепенно усложняющихся в коммуникативном отношении.

Овладение определенным видом речевой деятельности на основе соответствующей учебной модели возможно в том случае, если наборы единиц, отражающих специфику данного вида речевой деятельности, будут ограничены на объективной основе.

Для примера рассмотрим путь к овладению умением выражать свои мысли, воспринимать мысли собеседника и реагировать на них при непосредственном общении. Эту учебную модель можно представить следующим образом: от языковых единиц к коммуникативным единицам обучения³ и от них к учебным речевым ситуациям.



² Учебная модель — это система взаимосвязанных друг с другом единиц различного коммуникативного уровня, усвоение которых ведет к овладению определенным видом речевой деятельности.

Языковые единицы обучения служат для овладения элементами системы языка, необходимыми для решения определенной коммуникативной задачи.

Коммуникативные единицы обучения, включающие в себя языковые единицы, являются смысловыми кусками диалога и служат для овладения навыками непосредственного общения.

Те и другие единицы автоматизируются в учебной речевой ситуации, в которой различным образом комбинируются коммуникативные единицы обучения.

Учебная речевая ситуация понимается нами в данной статье как коммуникативное упражнение в форме диалога.

Учебная речевая ситуация — это воспроизводимый в учебных целях потенциально возможный, актуальный по разным параметрам⁴ диалог. Это диалог, с которым в тех или иных модификациях учащийся будет неоднократно сталкиваться в реальной обстановке как один из его участников. Это завершающий этап после проведения подготовительных упражнений к данной ситуации.

Совокупность трех типов учебных единиц, представленных в данной учебной модели, и образует соответствующие минимумы: языковой (взаимосвязанный лексико-грамматический минимум), минимум коммуникативных единиц обучения и ситуативный минимум.

Для каждого конкретного вида речевой деятельности придется разработать свою учебную модель, отражающую специфику данного вида речевой деятельности, а

³ Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Очерки по методике обучения русскому языку в эстонской школе. Таллин, 1971, стр. 22—24.

⁴ Строй, структура диалога должна соответствовать структуре реального диалога на данном языке; в учебный диалог должны вводиться формулы, привычные для реального диалога (приятного аппетита, а не вдоволь хлеба — *jätku leivale*), без 5 минут 12 или 5 минут 2-го, а не 11 ч. 55 м. или 13 ч. 05 м., как по радио, т. е. привычные для данного языка формулы бытового диалога; частотность подобной жизненной ситуации и т. п.

затем, учитывая употребительность единиц, представленных в учебной модели, ограничить наборы этих единиц в соответствующие минимумы.

Ограничиваются единицы, как уже было сказано выше, на объективной основе.

Под объективной основой понимается: а) выявление и учет закономерностей, существующих в самой речевой системе;

б) выявление и учет реально существующих потребностей у тех лиц, которые желают овладеть тем или другим видом (или видами) речевой деятельности.

Ниже для примера остановимся подробнее на разработке одного из разделов программы, а именно того раздела, который связан с выражением своих мыслей, восприятием (пониманием) мыслей собеседника и реакцией на них. Спецификой этого вида речевой деятельности, указанного в первом разделе программы, связана необходимость составления ситуативного минимума и минимума коммуникативных единиц обучения для развития умения выражать свои мысли и воспринимать мысли собеседника при устной беседе. Ситуативным минимумом определяются те ситуации, в которых учащиеся должны уметь выражать свои мысли и воспринимать мысли собеседника, а также реагировать на них, другими словами, ситуативный минимум определяет для абитуриента уровень речевой деятельности. А минимум коммуникативных единиц обучения уточняет те единицы, при помощи которых учащиеся будут выражать свои мысли в ситуациях, отобранных в ситуативный минимум, а также переносить умение выражать свои мысли и воспринимать мысли собеседника, реагируя на них, на те ситуации, которые впервые встретятся им в жизни. Языковой минимум (взаимосвязанный лексико-грамматический минимум) определяет для данного вида речевой деятельности те языковые единицы, из которых строятся коммуникативные единицы обучения и ситуации.

Таким образом, выражение своих мыслей и понимание мыслей собеседника с

реакцией на них связано со спецификой единиц трех планов, с ситуацией как с единицей в более широком смысле и с коммуникативной единицей обучения как с единицей в более узком смысле, выделяемой в учебных целях внутри ситуации, а также с языковыми единицами, отобранными с учетом специфики данного вида речевой деятельности.

Ниже остановимся на коммуникативных единицах обучения, которые выделяются как специфические при обучении рассматриваемому нами виду речевой деятельности.

При определении характера единиц, связанных с выражением своих мыслей и пониманием мыслей собеседника, мы исходим из следующего теоретического положения, высказанного психологами. Психологи считают, что при передаче информации человеком эта информация передается определенными порциями, целостными смысловыми кусками, а не отдельными словами.⁵ Учитывая это положение, мы предполагаем, что при отборе, организации и подаче языкового материала для развития вышеназванного вида речевой деятельности нужно специально проанализировать как содержание (смысл), так и форму высказываний, имея в виду их диалектическое единство.

Диалектическое единство содержания и формы коммуникативной единицы обучения выражается в её комплексном и коммуникативном характере. Эти характеристики мы считаем определяющими для данной единицы обучения. Комплексный и коммуникативный характер единицы обучения обеспечивает возможность обучать учащихся как системе языка, так и деятельности общения.

Что же понимается нами под комплексностью и коммуникативностью единиц обучения?

Комплексный характер единицы обучения выражается в единстве фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса в её составе, т. е. в усвоении разных аспектов языка в комплексе с целью дальнейшего

⁵ В. А. Артемов. Психологические предпосылки активизации научения иностранным языкам. «Иностранные языки в школе», 1971, № 1.

включения этого языкового материала в деятельность общения. Однако, эта характеристика не может полностью определить сущности единицы обучения.

Единица обучения должна носить и коммуникативный характер, т. е. она должна представлять собой выражение (отражение) акта коммуникации. При общении в естественных жизненных ситуациях, где люди выражают свои мысли и воспринимают мысли друг друга, по существу актом коммуникации является сочетание реплик, связанных по смыслу. Учитывая это, наша единица обучения должна представлять собой по крайней мере двусторонний акт коммуникации, другими словами, определенное, закономерное сочетание реплик в ситуации. Отдельная реплика как односторонний акт коммуникации не может быть основной единицей обучения, так как мы хотим добиться от своих учащихся, чтобы они не только высказывали свои мысли, но и воспринимали мысли собеседника, а также реагировали на них. Поэтому наша единица обучения должна представлять собой акт коммуникации по крайней мере — двусторонний.

Может возникнуть вопрос, почему ситуацию как многосторонний акт коммуникации нельзя считать основной единицей обучения? Мы придерживаемся следующей точки зрения. Если выделять ситуацию как основную единицу обучения, не выделяя определенных сочетаний реплик как более узких единиц обучения, учащиеся смогут переносить умение выражать свои мысли и понимать мысли собеседника только на те речевые ситуации, которые отличаются от знакомых ситуаций второстепенными признаками (например, местом действия, участниками разговора: вместо мальчика говорит девочка и т. д.), но не смогут переносить этого умения на те ситуации, которые отличаются друг от друга своей структурой, т. е. различной комбинацией смысловых кусков речевой ситуации. Опираясь закономерными сочетаниями реплик, которые встречаются в самых различных ситуациях, учащиеся научатся общаться в новых ситуациях, не знакомых им по структуре.

Конечным результатом данного исследования является минимум коммуникативных единиц обучения, единиц, предназначенных для формирования умения выражать свои мысли и понимать мысли собеседника при непосредственном общении. Составление ситуативного и языкового минимумов — будет результатом других исследований, которые ведутся параллельно. Минимум коммуникативных единиц обучения содержит единицы, расположенные по принципу «от содержания, т. е. от смысла к форме», поэтому первый этап исследования связан с выявлением объективных данных для определения содержания этих единиц.

Проблема выявления объективных данных при каждом научном исследовании имеет свою специфику. При составлении минимума коммуникативных единиц обучения эта специфика заключается в том, что определяется содержание таких единиц, границы которых в тексте формально не обозначаются, определение этих границ, другими словами, определение объема конкретных единиц также входит в задачи нашего исследования.

На первом этапе исследования — на этапе определения содержания единиц обучения — решаются следующие подпроблемы:

- 1) определяется характер материала для анализа; подбираются конкретные тексты для анализа;
- 2) определяются объект и единица анализа; разрабатываются принципы разграничения единиц обучения;
- 3) разрабатываются принципы классификации единиц обучения по содержанию;
- 4) выделяются из текстов семантические схемы единиц обучения.

В качестве материала для анализа мы пользуемся монтажными записями детских кинофильмов для среднего школьного возраста. Выбор такого материала объясняется следующими соображениями:

- 1) монтажные записи кинофильмов поддаются делению на ситуации;
- 2) в текстах кинофильмов имеются самые разные ситуации, так как действие фильма происходит в разных местах и в разное время при участии разных действующих лиц;

3) разговор действующих лиц кинофильма в наибольшей мере приближается к разговору людей в естественных жизненных ситуациях.

К числу анализируемых фильмов относятся, например, такие фильмы, как «Васек Трубачев и его товарищи», «Судьба барабанщика», «Приключения Толи Клюквина», «Анютина дорога» и др.

Необходимость уточнить объект и единицу анализа связана с тем, что анализ любого текста проводится в измеримых единицах, в единицах, границы которых определены в тексте и которые поддаются подсчету. Поэтому единицей анализа текста у нас является акт коммуникации, объектом анализа — ситуация, так как значения коммуникативных единиц обучения определяются исходя из конкретных ситуаций, имеющих в текстах кинофильмов. Таким образом, путем определения значений сочетаний реплик в составе конкретных ситуаций, проводится анализ смысловой структуры ситуаций.

Последняя подпроблема первого этапа исследования — это выделение из текстов семантических схем коммуникативных единиц обучения.

Решение этой подпроблемы заключается в выделении закономерностей сочетания реплик по смыслу в рамках ситуаций; с учетом этих закономерностей выделяются коммуникативные единицы обучения.

Результатом первого этапа исследования является перечень наиболее характерных для проанализированных текстов коммуникативных единиц обучения, расклассифицированных по содержанию. На первом этапе исследования языковая форма, в которой единицы обучения должны усваиваться, не определяется.

С определением языковой формы единиц обучения связан второй этап исследования. На этом этапе решаются следующие подпроблемы:

- 1) разрабатываются критерии отбора и отбираются единицы обучения для программы и учебников;
- 2) выявляются формальные схемы отобранных единиц;
- 3) устанавливаются взаимосвязи между минимумом коммуникативных единиц

обучения и ситуативным минимумом, с одной стороны, и лексическим минимумом и грамматическим минимумом, с другой стороны.

На втором этапе исследования из перечня единиц обучения, расклассифицированных по содержанию, на основе определенных критериев отбираются единицы обучения для программы и учебников. Единицы обучения отбираются, например, с учетом возрастных особенностей и интереса учащихся, с учетом трудностей, выявляемых путем сопоставления с эстонским языком и т. д.

Две следующие подпроблемы второго этапа исследования — выявление формальных схем отобранных единиц и установление взаимосвязи с лексическим и грамматическим минимумами тесно взаимосвязаны между собой.

Выявление формальных схем отобранных единиц состоит в том, что составляются морфолого-синтаксические схемы единиц обучения. Помимо содержания высказывания, языковая форма единицы обучения зависит и от эмоций говорящих, от их взаимоотношений, от их характера и от других факторов. При определении языковой формы (морфолого-синтаксических схем) для единиц обучения эти факторы учитываются. Кроме того, при определении языковой формы единиц обучения мы считаемся с языковым минимумом, т. е. проверяем, имеются ли грамматические формы, входящие в морфолого-синтаксические схемы коммуникативных единиц обучения, в грамматическом минимуме и имеется ли в лексическом минимуме лексика, для которой грамматические формы единиц обучения являются характерными. Таким образом, подбор формы выражения проводится в строгом соответствии с языковым минимумом. Только с учетом языкового минимума та или другая языковая форма единицы обучения включается в программу и учебники.

Результатом второго этапа исследования является сам минимум коммуникативных единиц обучения.

Минимум коммуникативных единиц обучения нельзя отождествлять с ситуативным минимумом, также как нельзя отожд-

дествлять коммуникативные единицы обучения с ситуациями. Коммуникативные единицы обучения органически входят в ситуацию, являясь её строительным материалом. Также органически должны быть соединены два минимума — минимум коммуникативных единиц обучения и ситуативный минимум.

Эффективность минимума коммуникативных единиц обучения может быть доказана только экспериментальным путем. Экспериментальная проверка должна показать, смогут ли учащиеся после усвоения определенного количества коммуникативных единиц обучения выражать свои мысли и понимать мысли собеседника в ситуациях, которые являются для них новыми и отличаются друг от друга по своей структуре, т. е. комбинацией единиц обучения внутри ситуации. Только эксперимент может показать, целесообразно ли организовать языковой материал для выражения своих мыслей и понимания мыслей собеседника при непосредственном общении в коммуникативных единицах обучения, подобных единицам, о которых говорилось выше.

В заключение нужно сказать, что мы сможем заполнить вышеуказанные разделы программы соответствующим учебным материалом, если учебные модели, связанные с каждым из видов речевой деятельности, будут учитывать их специфику, которая должна отражаться в соответствующих единицах, а единицы будут ограничены на объективной основе в соответствующие минимумы.

Таким образом, при составлении вышеуказанной теоретически обоснованной программы придется решить общими усилиями научных учреждений нашей республики (ТГУ, НИИ педагогики ЭССР, ТПедИ) следующие проблемы:

1. Выделение (определение) видов речевой деятельности, которыми должны овладеть наши учащиеся. При этом учитываются потребности учащихся, выявляемые по каждому виду речевой деятельности отдельно.
2. Выявление психолингвистических закономерностей овладения каждым из видов речевой деятельности, связанных со спецификой каждого из них.

3. Составление учебных моделей по каждому виду речевой деятельности, т. е. выявление типов единиц, составляющих учебную модель, и взаимосвязи этих единиц при овладении определенным видом речевой деятельности.

4. Ограничение (на объективной основе) наборов единиц, входящих в учебную модель каждого вида речевой деятельности.

5. Установление взаимосвязи между наборами единиц (между соответствующими минимумами) при их распределении по этапам обучения (начальный, продвинутой, завершающий).

6. Синхронное сопоставление речевой системности русского и эстонского языков и градации учебного материала по классам с учетом специфики и взаимобусловленности видов речевой деятельности.

7. Экспериментальная проверка учебных моделей.

РУССКИЙ ЯЗЫК: МЕТОДИКА, РЕЧЕВЕДЕНИЕ, СТИЛИСТИКА

АННА ВАСИЛЬЕВА
(г. Москва)

Первый вопрос, который задает себе методист, работающий в области преподавания русского языка как неродного:

ДЛЯ ЧЕГО?

Для чего преподается русский язык? Каким жизненно-практическим целям служит преподавание? Каким должно служить?

Например, на подготовительные факультеты советских вузов приезжают иностранцы с нулевым знанием русского языка. А через год они поступят на разные факультеты, на первый курс, и будут слушать лекции, отвечать на семинарах, сдавать экзамены на русском языке наравне с русскими. Как обеспечить им такую языковую возможность? С самого дня приезда они попадают в русскую среду: обедают в столовых, ходят в магазины, ездят по городу, бывают в кино, знакомятся с русскими, расспрашивают их о нашей стране, рассказывают о своей; даже между собой в группе, в общежитии они часто могут общаться только на русском языке. Как обеспечить им эту возможность общения? Они еще очень мало знают о на-

шем строе, о нашем государстве, о нашей политике. Читайте наши газеты. Но как?

Лет двадцать назад было просто. Читали грамматику. Читали художественную литературу. Отвечали. Пересказывали. Попутно делали упражнения. Студенты хорошо сдавали экзамен по русскому языку и . . . практически плохо владели языком в актуальных для них сферах общения.

Любым языком, а особенно таким богатым, как русский, полностью не владеет ни один человек, даже если это его родной язык. Языком в целом владеет лишь общество в целом. Отдельный человек владеет речью, т. е. функционирующим языком, языком как инструментом общения, в таком объеме, какого требует от него жизненная практика, в противном случае потребности практики общения остаются неудовлетворенными или удовлетворенными лишь частично. Это касается как родного языка, так и — особенно — неродного. Так ли уж редки случаи, когда после нескольких лет изучения неродного языка в школе человек владеет им как мертвым капиталом, избегает пускать этот капитал в оборот, постепенно утрачивает его. Сколько человеческого труда пропадает впустую, без пользы, как мало пользы подчас извлекается из этого труда! Человек, практически плохо владеющий русским языком, часто откажется от интересной поездки по стране, не решится подать заявление в вуз за пределами своей республики, не поймет хорошую кинокартину, не прочтет интересную книгу — он обеднит себя и часто даже не заметит этого: ведь потребности, связанные с тем, что дается через посредство неродного языка, во многом зависят от степени практического владения этим языком. А что сделала школа, чтобы обеспечить это владение, какую перспективу дальнейшего совершенствования его она дает своим выпускникам?

В преподавании неродного языка прослеживаются два основных направ-

ления: языковое и речевое. **Языковое направление** идет от прошлого, от гимназии, от насаждавшегося изучения мертвых классических языков, неактуальных в естественном общении людей. Но оно имеет и другой, казалось бы противоположный, источник—методику изучения родного языка. И это закономерно: родным языком учащийся практически, по крайней мере в значительной степени, уже владеет, но владеет преимущественно интуитивно, поверхностно, и в школе на первый план выдвигаются задачи осмысления системности языка, его законов, «правил». При языковом направлении в методике преподавания неродного языка грамматические формы, правила, словарь становятся в значительной мере самоцелью, подчиняя себе учебные тексты и упражнения. Складывается своего рода «искусство для искусства» — изучение языка ради самого изучения. Конечно, это обычно не проявляется в «чистом» виде. Учитель ставит целью прежде всего реализовать учебный языковой материал, заданный учебником, автор учебника — языковой материал, заданный программой, а автор программы? К сожалению, он часто еще ориентируется прежде всего на абстрагированную языковую систему. Ибо чем еще можно объяснить, что программа одного года обучения ориентируется, например, на существительное, а другого — на глагол?

Для языкового направления в методике характерна неясность представлений о реальных и социально оправданных потребностях речевого общения, к удовлетворению которых должна готовить своих учеников школа. Вследствие этого неясными, слабо мотивированными оказываются и принципы отбора языкового и речевого учебного материала по этапам обучения, принципы рациональной экономии и последовательного градуирования этого материала, его повторяемости с целью закрепления и активизации. Для языкового направления мало актуальна дифференциация

пассивного и активного речевого материала и соответственно — рецептивного и продуктивного усвоения, что во многом определяет учебную организацию материала. Это направление мало внимания уделяет специфике видов речевой деятельности и не имеет ясных представлений о поэтапных минимумах навыков, необходимых по каждому виду речевой деятельности.

Языковое направление в современной методике, конечно, не стоит совершенно в стороне от речевого общения, но ориентируется преимущественно на два его вида и соответственно на два вида речевых текстов. Один вид текста — художественно-повествовательный (реже — описательный), он представляет эстетико-коммуникативную сферу общения. Соотносительно с другими сферами общения и собственно-коммуникативными речевыми стилями здесь выявляются, в частности, две отличительные особенности: а) специфичная сложность речевой структуры, б) приспособленность преимущественно не для воспроизведения, а для восприятия (языком художественной литературы говорят только писатели, и те — только в своих произведениях).

Второй тип текста можно назвать «дидактико-публицистическим». Такой текст выступает как некий полномочный представитель учителя, его эмоционально приподнятой, воспитательно насыщенной речи, обращенной к ученикам. Таким образом, в текстах отражается речевая активность писателя и учителя — в них только не отражается или слабо отражается речевая активность учащихся. Вследствие этого речевые тексты по существу служат задачам языкового, а не речевого обучения. Речевое общение ограничивается рамками общения учителя и ученика, а эта сфера в значительной мере искусственная.

Речевое направление в обучении неродному языку исходит прежде всего из учета реальной практической необходимости использования этого языка

как средства межнационального общения и соответственно выделяет актуальные сферы такого общения и речевые средства, обслуживающие их. Речевое направление в советской методике преподавания русского языка как неродного или иностранного не отрывает речи от языка, от его системности, рассматривая их в объективно существующем диалектическом единстве: за речью стоит языковая система, язык реализуется как средство общения в речи. Отсюда естественно методический концентризм отбора и расположения учебного материала строится на двойном основании: концентров практически-речевой актуальности и концентров языковой системности. При этом последняя величина — величина постоянная, фиксируемая обычно в академических грамматиках и словарях. Концентр речевой актуальности — величина переменная, зависящая от коммуникативных потребностей определенной категории людей.

Например, для иностранного коммерсанта, готовящегося к деловой поездке в СССР, актуален свой особый набор коммуникативных микросфер и соответственно речевых тем и ситуаций (стандартные диалоги с работниками таможни, гостиницы, ресторана, магазина, профессионально-деловые диалоги, знакомство с деловой документацией в профессиональной сфере, обмен информацией о достопримечательностях города, страны, о событиях политической, экономической, культурной жизни, о семье, погоде, знание формул речевого этикета и т. д. Для иностранных научных работников, приезжающих в СССР для изучения русского языка на интенсивных краткосрочных курсах, этот набор будет уже существенно иным (чтение специальной научной литературы, выступление по научной теме, профессиональный диалог, стандарты производственно-делового общения и т. д.).

А каков объем коммуникативных микросфер, речевых тем и ситуаций, актуальных для ученика советской на-

циональной школы? К сожалению, он пока еще никем не разработан, и разработка его требует определенных принципов проведения определенных исследований и экспериментов. Принципиальное значение имеет, например, определение и отражение в программах и учебных материалах соотношения речевых потребностей «сегодняшнего» и «завтрашнего» дня школьника. Школа готовит ученика к будущей самостоятельной жизни. С какими требованиями практики общения на русском языке столкнется он, вступив в эту жизнь? Как должна готовить его школа, чтобы он не убежал от этих требований, а шел им навстречу, навстречу жизни? Это одна сторона проблемы. А вторая — связана с тем, что ученик не может жить только будущим — он «реалист», для него важен конкретный «сегодняшний» день. А каковы его естественные практические потребности общения на русском языке в этом «сегодняшнем» дне? Иной методист может сказать, что таких потребностей нет или почти нет. Но тогда в этом виноват сам методист, сама методика, сделавшая учебную речевую практику абстрактной, искусственной, оторванной от жизни, замкнувшейся в самой себе. Такая потребность всегда существует в скрытой форме, как потенция, и задача методики — сделать ее явной. Учитель открывает человеку мир. Он должен открывать ему и мир интернационального общения.

Неестественно, когда эстонец (учитель или ученик) рассказывает эстонцу (учителю или ученику) на русском языке о Таллине. Во-первых, этот рассказ обычно не несет новой содержательной информации по сравнению с тем, что уже известно через посредство родного языка. Во-вторых, оба участника такого общения не имеют в нем непосредственной потребности. Использование неродного языка оказывается коммуникативно не оправданным: разговор на родном языке был бы более свободным, содержательным, ин-

тересным. Нужна сознательная тренированная воля взрослого человека, его навыки моделирования и переноса содержания из одной формы в другую, чтобы наполнить живым интересом тренировочную работу. А от этого интереса во многом зависит эффективность учебного труда. Другое дело — когда ученик пишет или «начитывает на ленту» рассказ о своем родном городе, адресованный сверстнику другого города, другой республики. Другое дело — когда учитель помогает ученику составить такой рассказ на русском языке: «показывает» собственным примером, как это можно сделать, тренирует, поправляет. Здесь оказывается выявленной естественная речевая потребность, и учебная практика, служа ей, перестает быть искусственной, абстрактной, замкнутой в самой себе.

Язык в его речевом воплощении определяется по речевым сферам разного диапазона, объединяя их своей системой. Чем уже речевая сфера, тем более ущербно и фрагментарно отражается в ней языковая система. С другой стороны, частные речевые сферы образуют определенные единства, и в каждом таком единстве складывается собственная внутренняя система, в чем-то общая с другими единствами и в чем-то отличная от них. Наиболее крупные системно-речевые единства называются функциональными стилями, и специфические элементы каждого единства приобретают особую отмеченность, которая носит название стилистической окраски.

Стилистическая дифференциация речи — результат естественного «разделения труда» в функционирующем языке и свидетельство его прогресса: благодаря такому разделению элементы языковой системы специализируются в выполнении частных коммуникативных функций, актуальных в данной речевой сфере, и достигают здесь «высокой производительности».

Что такое функциональный стиль речи? Это определенная социально

осознанная разновидность речи, соответствующая определенной, довольно широкой коммуникативной сфере, связанной с определенным родом общественной деятельности и формой сознания; это разновидность речи, обладающая стилистической окраской, которая создается особенностями функционирования языковых средств в данной сфере и специфической организацией языковых средств (собственной структурой); это разновидность речи, имеющая нормы отбора и сочетания языковых единиц, отвечающие специфическим задачам общения в данной сфере.

Иногда думают, что стилистика — это роскошь в школьном преподавании неродного языка. Это — заблуждение, идущее от старого понимания стилистики как науки об «искусстве речи». К такому мнению также приводит и некритическое перенесение методики преподавания родного языка на обучение неродному языку.

В современном русском языке наблюдается высокая активность двуединого противоречивого процесса интеграции и дифференциации стилей: с одной стороны, усиливается взаимопроникновение стилей, с другой — формирование стиля в целостную речевую систему, в сфере которой иностилевые элементы контрастируют или, наоборот, адаптируются, изменяя свою природу. Это активное диалектическое противоречие является законом современного стилистического развития русского языка.

Характер курса стилистики вообще, а особенно практической, во многом зависит от социального заказа, предъявляемого той или иной частью общества. Одной из таких частей общества являются и представители нерусских национальностей, изучающие или использующие русский язык как язык межнационального общения. В чем специфика этого контингента? Для советских людей нерусской национальности русский язык хотя и не родной, но и не иностранный, а для многих он

уже стал вторым родным языком, и развитие двуязычия в национальных республиках идет в наши дни чрезвычайно быстрыми темпами именно потому, что оно отражает объективную тенденцию исторического процесса. Национальная замкнутость становится пережитком, задерживающим даже внутринациональное развитие. Межнациональное общение глубоко проникло в повседневную бытовую, трудовую и общественную деятельность советских людей, именно этим обусловлено то, что представители нерусских народов значительную часть информации передают и получают на русском языке через печать, радио, телевидение, художественную литературу, театр и т. д. Таким образом, советские люди нерусской национальности, как правило, получают русской речевой информации в значительно большем количестве, чем иностранцы. При этом получаемая речевая информация и качественно, в том числе стилистически, значительно более разнообразна. Но дело не только в этом. Иностранцы через русский язык получают большое количество новой для них страноведческой информации о советской стране, о ее людях. Советские нерусские большую часть этой информации получают на родном языке и непосредственно из практики, ибо страна у нас одна и живем мы в сущности одной жизнью — советской. Поэтому русский язык в национальных республиках приобретает собственно коммуникативную актуальность преимущественно в двух больших сферах:

а) В сфере получения новой информации, не представленной на родном языке по разным объективным причинам: большую часть художественной, научной, публицистической литературы, созданной на русском языке или переведенной на русский с иностранных или языков советских народов, экономически и даже чисто физически невозможно перевести на язык не столь многочисленной нации. Русская литературная классика занимает здесь

особое положение: несмотря на наличие переводов, частичное знакомство с нею в оригиналах необходимо. Но это слишком сложная самостоятельная проблема, останавливаться на которой мы в данном случае не имеем возможности.

В отмеченной сфере необходимо прежде всего пассивное, рассчитанное на понимание, владение русским языком. Это — сфера опосредствованного общения на русском языке.

б) В сфере непосредственного жизненно обусловленного регулярного межнационального общения в быту, в труде, в общественной деятельности. Именно регулярность, жизненная необходимость, непосредственность и естественность такого общения отличает советских нерусских от иностранцев в отношении к русскому языку. Здесь существует целый ряд актуальных частных сфер (например: семейная, производственная, сфера общественной работы, сфера внеклассного общения детей, сфера дружеского общения взрослых и т. д.), которые неактуальны или лишь спорадично (изредка) актуальны для иностранцев. В сфере непосредственного речевого общения необходимо активное владение русским языком. Все это должно учитывать прикладное, методически направленное речеведение в национальных республиках.

Пока еще в учебниках преобладает описательно- или повествовательно-авторский текст. Методисты не могут не задуматься над сложностью стилистической структуры этого текста. Ведь она по существу во многом не соответствует собственно-коммуникативной речи — ни книжно-письменной, ни разговорной. Она воспроизводит прежде всего «мысленную», пусть особым образом организованную, но мысленную речь писателя и мысленно же воспринимается читателем. При чтении художественной литературы устанавливается особого рода интимный контакт между читателем и писателем, ко-

того нет при обычной речевой коммуникации. Поэтому стилистическая неоднородность, стилистические «несоответствия» в художественной, авторской речи имеют особое стилистическое значение, существующее именно в этой сфере, но не в сфере собственно коммуникативной речи. Поэтому существует так называемый «методический парадокс художественной литературы»: с одной стороны она является мощным средством практического овладения иноязычной речью, обогащения речи, с другой — порождает в определенных случаях ложные стилистические представления. Отсюда отнюдь не следует вывода о «вредности» художественных текстов. Отсюда следует, во-первых, вывод о необходимости уравнивания, хотя бы частичного, художественно-авторских текстов текстами, оформленными собственно-коммуникативной речью. Отсюда следует, во-вторых, вывод о необходимости осмысления учащимися хотя бы части приемов нарушения стилистического единства и соответствия в авторской речи и последующего закрепления этих осмысленных форм в их собственно коммуникативном воплощении. Ограниченное количество учебного времени, конечно, не позволяет проводить такую «коммуникативную корректировку» на базе авторского текста широко и последовательно, но у учащихся должен быть выработан навык соответствующего стилистического подхода к тексту. Это важно на всех этапах обучения.

На ранних этапах обучения эта работа сознательно ведется только учителем и подготавливается методистом. Составители программ и учебников должны знать, какое количество какого стилистически окрашенного материала целесообразно ввести на каждом определенном этапе обучения и в какой степени сознательно или бессознательно учащиеся должны его усвоить. Они должны знать, на какой базе ранее накопленного учителем старших классов приступит к ознакомле-

нию учащихся с системой стилей и системой стили. Учащиеся же воспринимают лишь отдельные элементы этих систем. Они изучают не стилистические «правила», они практически усваивают стилистически окрашенный речевой материал. Но они должны знать и чувствовать или по крайней мере только чувствовать его окраску.

В старших классах целесообразно, наряду с имплицитным (скрытым), эксплицитный (открытый) способ стилистического усвоения русского языка, который предполагает системное осмысление стилистических закономерностей разных стилей, — предполагает последовательное расположение разделов стилистики в общих программах по русскому языку для нерусских, а также создание специального практического пособия или отдельных пособий для каждого класса, или специальных стилистических разделов в общих учебниках. Стилистика как учебная дисциплина по русскому языку для нерусских должна быть построена, с нашей точки зрения, на внутритипологической основе, т. е. на основе представления каждого стиля как внутренне цельной речевой системы. Это связано, в первую очередь, с тем, что у нерусских учащихся, в силу недостаточности естественной речевой практики, как мы уже сказали, не может быть достаточного представления о внутренней типологии стили и достаточного ощущения стилистической окраски, чтобы на этой основе можно было успешно вести межстили-стически-сопоставительную работу. Такую базу нужно создать.

Следует помнить, что стилистика — лишь часть речеведения, и успешность преподавания ее во многом зависит от степени общей речевой методической направленности обучения русскому языку в национальной школе.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СТРУКТУРНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНО- ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

ЛЕВ ШЕЙМАН
(г. Фрунзе)

Сложилось три общепринятых направления научно-методического поиска в области преподавания русской литературы нерусским учащимся, ставящие перед собой, как первоочередную, одну общую задачу: решить вопрос вопросов этого курса — проблему обеспечения его доступности. Направления эти таковы: 1) совершенствование содержания курса; 2) разработка его речевой базы; 3) оптимизация методов литературоведческого и лингвостилистического анализа в необычных условиях освоения художественного текста, когда он является для учащихся одновременно иноязычным и инонациональным.

Ни одно из названных направлений не в состоянии гарантировать успешное решение проблемы одними лишь собственными силами. Необходимость их «стыковки» очевидна. Остается, однако, дискуссионной научная правомочность четвертого направления поисков решения той же проблемы доступности нашего курса — правомочность структурной методической

трансформации текста в учебный материал.

Накопленный авторами учебников эмпирический опыт остается, с точки зрения его оппонентов,¹ за пределами собственно педагогической и филологической науки. Ибо он связан с нарушением доктрины, которая почитается аксиоматичной: мы имеем ввиду презумпцию безусловной неприкасаемости авторского — или так называемого канонического — варианта оформления текста художественного произведения.

Острые полемики направляется при этом не только против внутрифразовой адаптации, о принципах которой можно и должно спорить, но и против любых форм педагогического экспонирования литературного текста, в чем-то меняющих его привычный внешний вид. Обычно утверждается, что все это не просто деформирует текст, но и ставит между ним и учеником третью фигуру — автора учебника, а значит, исключает встречу с текстом один на один.

В создавшейся «проблемной ситуации» давно уже пора разобраться, опираясь хотя бы на некоторые данные психологии художественного восприятия, филологической текстологии и теории информации.

Коснемся здесь двух вопросов, связанных с названным кругом проблем.

Первый вопрос: является ли вообще правилом, даже при отсутствии языковых и культурно-национальных барьеров, стремительное «вхождение» читателя в текст классического художественного произведения, контакт с ним один на один, без каких-либо промежуточных звеньев и этапов, и немедленное извлечение из него максимума эстетического наслаждения?

Законы психологии художественного восприятия свидетельствуют об ином.

¹ См. кн.: Велик и могуч. Ташкент, «Учитель», 1965, стр. 323—324, 424; В. Ш. Мирочник, Литература и язык — проблема взаимодействия. — «Русский язык и литература в узбекской школе», 1968, № 2, стр. 49—58; Со Всесоюзной конференции русистов. — «Русский язык в киргизской школе», 1970, № 1, стр. 59—60.

Один из них, едва ли не самый капитальный, можно назвать **законом взаимонастройки субъекта и объекта художественного восприятия.**

О необходимости создания у читателя должной установки как обязательной предпосылки восприятия произведения искусства хорошо известно. В работах Ю. М. Лотмана убедительно показано, сколь важно при обучении новой культуре учитывать «структуру воспринимающего сознания».² Усилия многих методистов национальной школы направлены на реализацию основополагающей мысли Л. С. Выготского об «организации сознания, идущего навстречу искусству»³. Труды грузинских психологов школы Д. Н. Унадзе, в частности недавно вышедшее исследование проф. Р. Г. Натадзе, экспериментально подтвердили, что возникновение необходимой установки на восприятие художественного образа «на основе воображения» зависит не только (а порою и не столько!) от самого этого образа, сколько от «отношения субъекта к нему»⁴. В терминах теории информации, преломленной в современных психологических концепциях о структуре поведения человека, этот процесс предстает как частный случай «преднастроенной реакции, возникающей на базе вероятностного прогноза»⁵.

² Ю. М. Лотман, Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика. — В кн.: Статьи по типологии культуры. Тарту, 1970, стр. 38; То же — в кн.: Труды по знаковым системам. V. Тарту, 1971, стр. 169.

³ Л. С. Выготский, Психология искусства. М., «Искусство», 1965, стр. 337.

⁴ Р. Г. Натадзе, Воображение как фактор поведения. Тбилиси, «Мецниереба», 1972; ср.: Б. Волков, Воображение в обучении. — «Учительская газета», 1972, 12 сентября, № 109, стр. 2.

⁵ Р. М. Фрумкина, Вероятность элементов текста и речевое поведение. М., «Наука», 1971, стр. 3; И. М. Фейгенберг, Вероятностное прогнозирование и преднастройка к действиям. — В кн.: XVIII Международной психологической конгресс. Симпозиум 2. Кибернетические аспекты интегральной деятельности мозга. М., 1966. И. М. Фейгенберг, Мозг, психика, здоровье. М., «Наука», 1972, стр. 33—47 и след.

Есть и другая, не менее важная сторона в сложной динамической системе «текст — читатель» (которую можно рассматривать как случай коммуникации особого рода). В любом литературно-художественном произведении наличествует настройка на определенный тип читательского восприятия — на читателя конкретной исторической эпохи, ясно представляемого уровня образованности, диапазона интересов, общественного статуса. На образно-стилевую систему произведения, не говоря уже об элементах ее внешней организации, такая настройка текста несомненно накладывает свой отпечаток. Чтобы в этом убедиться, достаточно сравнить, с одной стороны, оду Рылеева «Гражданское мужество» или его сатиру «К временщику», произведения, вся сознательно архаизированная стилистика и античная образность которых вызывают к читателям близкой автору среды мыслящего передового дворянства, к «кругу Чацкого», а с другой стороны — его же, рылеевские, написанные совместно с Бестужевым, агитационные песни «Уж как шел кузнец» или «Ах, тошно мне», произведения, цель которых, по замечанию самого поэта, удобнее всего «действовать на ум народа»⁶. Другой очевидный пример: новеллы Льва Толстого типа «Двух гусаров» или «Холстомера» — и его же народные рассказы-притчи типа «Чем люди живы» или «Сколько человеку земли надо». «Писатель, живописец, режиссер ориентируются на определенную модель восприятия»⁷.

При этом возможны по меньшей мере два случая:

- 1) Когда взаимонастройка текста и чи-

⁶ Замечание К. Ф. Рылеева передано в письме декабриста А. В. Поджио к В. В. Левашову от 12 марта 1826 г. — «Литературное наследство», т. 59, М., Изд-во АН СССР, 1954, стр. 226.

⁷ Б. С. Мейлах, Художественное восприятие как научная проблема. — В кн.: Художественное восприятие. Сб. I. Под ред. Б. С. Мейлаха. Л., «Наука», 1971, стр. 11. См. в том же сб. статьи П. Н. Беркова, Б. М. Рунина, а также работу Л. А. Рыбака «Ориентация на зрительское восприятие в процессе кинорежиссуры» (стр. 258—273).

тательского восприятия идеально гармонична; тогда проникновение в художественный мир произведения, естественно, облегчается.

2) Однако возможен и другой случай: со временем ли, в силу ли целого ряда социально-культурных причин, происходит и определенное рассогласование: взаимная ориентация текста и установки читательского восприятия в чем-то нарушается. Контакт оказывается осложненным. И вряд ли разумно будет при этом просто отказаться от такого контакта, ссылаясь на результаты голосования, проведенного среди учащихся: кто — за классику, а кто — за современную литературу. Напротив, тогда-то **возникает необходимость в другом акте: в некоторой коррекции этой взаимонастройки — в целях (говоря терминами теории информации) «согласования источника сообщений с каналами восприятия»⁸.**

Для хорошо подготовленного взрослого читателя, обладающего широким диапазоном эстетической культуры, при чтении на родном языке или на языках, которыми он свободно владеет, такая коррекция становится частью процесса постижения литературного произведения, элементом той операции, которую Ю. М. Лотман и В. А. Зарецкий называют «дурегулированием текста»⁹.

А для читателей детского и подросткового возраста, если возникает самая настоятельная необходимость в раннем знакомстве с некоторыми крупнейшими произведениями словесно-художественного искусства, создается промежуточное звено: широко практикуется создание специальных редакций — литературно обработанных вариантов этих произведений, вариантов, рассчитанных точно на конк-

⁸ См.: К. Шеннон, Работы по теории информации и кибернетики. М., «Иностр. лит.», 1963, стр. 404; И. Д. Рудь, И. И. Цуккерман, Поток информации и художественное восприятие. — В кн.: Художественное восприятие. Сб. I. Л., «Наука», 1971, стр. 133.

⁹ Ю. М. Лотман, Структура художественного текста. М., «Искусство», 1970, стр. 373; В. А. Зарецкий, Семантика и структура художественного образа. Канд. дисс. Тарту, 1966.

ретного адресата. Таковы многие издания фольклора и иностранной литературы. Миллионы людей благодарны К. И. Чуковскому, Т. Г. Габбе и их соратникам за детские варианты «Гаргантюа и Пантагрюэля», «Робинзона Крузо», «Путешествий Гулливера», «Давида Копперфилда» или «Гавроша»¹⁰. Как правило, эти прекрасные книги не только не мешают юному читателю со временем войти в художественный мир великого произведения, а, напротив, открывают первую тропинку к нему¹¹.

И здесь сказывается второй коренной закон художественного восприятия. Его можно было бы назвать, по некоторой аналогии с процессами, какие описывают современная математика и математическая логика, **законом аппроксимации** (от лат. *approximare* — «приближаться»). Аппроксимация — это приближенное представление объекта, характеристики которого в данный момент не могут быть определены с исчерпывающей точностью и полнотой. Применительно же к художественной культуре закон аппроксимации — **это закон постепенного, ступенчатого приближения к эмоционально-семантическому ядру произведения искусства.**

Весь опыт мировой литературно-критической и эстетической мысли, вся история жизни вековых образов, все научные исследования по психологии рецепции произведений искусства свидетельствуют: художественное восприятие — процесс многостепенный, сложно распределенный во времени, периодически возвращающийся к источнику, бесконечно углубляющийся и самокорректирующийся. Зафиксированы, в частности, и обстоятельно описаны случаи сначала чрезвычайно заторможенного восприятия произведения литературы, когда это восприятие осложнялось разной «настройкой» эстетических систем читателя и автора.

¹⁰ Ср.: Марк Харитонов, Детям пересказывают классику. — «Детская литература», 1971, № 6, стр. 36—39. Ср. также молодежные издания хрестоматийно-монтажного типа — напр., серию «Тебе в дорогу, романтик», выпускаемую «Молодой гвардией».

¹¹ Г. Козинцев, Глубокий экран. М., «Искусство», 1971, стр. 198.

Показательно, например, свидетельство В. Г. Белинского о том, какого огромного труда и времени стоило ему в юности проникновение в художественный мир Пушкина. Воспитанный на принципиально иной художественной системе (Ломоносов, Державин, классицизм), юноша просто не воспринимал пушкинские стихи как эстетический факт. Они не волновали его. «Только постепенное духовное развитие в лоне пушкинской поэзии могло оторвать меня от глубоко вкоренившихся впечатлений детства и довести до сознания тайны, сущности и значения истинной поэзии»¹². Такова была первая встреча величайшего русского критика с величайшим русским поэтом.

Тем более серьезными оказываются трудности восприятия, а следовательно, в тем большей мере должен учитываться принцип «постепенного духовного развития» в лоне изучаемой художественной культуры, когда осваивается словесность иноязычная и инациональная.

Этот закон аппроксимации, постепенного читательского продвижения в художественный мир принципиально новых литературных явлений, сказывается в том важнейшем для нас факте, что **для подросткового и юношеского возраста, как правило, характерен определенный первичный уровень читательского проникновения** в эмоционально-семантическое ядро шедевров словесного искусства¹³. Для верной настройки художественного восприятия на самостоятельное, «для-

щегося во времени»¹⁴, периодическое возвращение к постижению таких шедевров необходимо обеспечить первый эмоциональный отклик на него, ощущение острого «дефицита информации»¹⁵ и проникновение в один из наиболее существенных слоев его идейно-художественного содержания.

Речь идет о том, чтобы ориентироваться не на формирование некоего глобального и исчерпывающего эстетического восприятия вообще, а на организацию его конкретного этапа — начального, но обязательно развивающегося юношеского художественного восприятия, осложненного специфическими условиями работы над иноязычным-инациональным текстом.

В понятиях педагогической науки тот этап приближенного освоения русской литературы, на который может ныне реально рассчитывать национальная школа типа киргизской на продвинутой ступени изучения русского языка, следовало бы назвать **провизуарным** (от франц. *provisoir*, лат. *providere* — предварять, предвидеть, предусматривать), т. е. предварительный. Провизуарные сведения, по Ушинскому, — ни в коем случае не ложные, «...но неполные, достаточные на этот случай, но не обнимающие других или не углубляющиеся до самой основы объясняемого явления»¹⁶.

Провизуарный характер, по Ушинскому, преподавание приобретает в особых случаях — когда отсутствуют возможности освоения учащимися сведений более полных. Курс русской литературы для нерусских школьников — это, как целое, тоже случай особо осложненного восприятия учебного материала. Ибо: 1) при самом успешном освоении наиболее удачных из существующих словарных минимумов, в любых изучаемых художественных текстах продвинутого этапа обучения остается

¹² В. Г. Белинский, Полн. собр. соч., т. V. М., Изд-во АН СССР, 1954, стр. 535. «Русская литература в 1841 году» (1842).

¹³ См.: Н. Д. Левитов, Психология старшего школьника. М., Учпедгиз, 1955, стр. 86—92; П. М. Якобсон, Эмоциональная жизнь школьника. М., «Просвещение», 1966, стр. 208—218; Н. И. Ганецкая, И. А. Черноус, Читательские интересы старшеклассников. — В кн.: Советский читатель. Опыт конкретно-социологического исследования. М., «Книга», 1969, стр. 220—246; В. Д. Стельмах, Из опыта изучения читательских интересов. — В кн.: Художественное восприятие. Сб. I, Л., «Наука», 1971, стр. 148—162; О. И. Никитинова, Психология восприятия художественной литературы. М., «Книга», 1972, стр. 9—118.

¹⁴ В. Ф. Асмус, Вопросы теории и истории эстетики. М., «Искусство», 1968, стр. 65.

¹⁵ П. В. Симонов, Что такое эмоция? М., «Наука», 1966, стр. 32—34, 62.

¹⁶ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. 7, М., Изд-во АПН РСФСР, 1949, стр. 255.

ся не менее 10—15⁰/₀ незнакомых слов¹⁷, что превышает дозу предложенного Л. М. Гайдаровой оптимального режима чтения (4—5⁰/₀ для прозаических и 3,5⁰/₀ — для стихотворных текстов)¹⁸; 2) при самом искусном построении вводного слова учителя или вводной заметки учебника в текстах сохраняется большое число речезстетических трудностей, так как их общее количество в педагогически не обработанном оригинальном тексте, как подсказывают наблюдения, значительно выше норм так называемой кратковременной памяти (7±2)¹⁹; 3) самое благоприятное построение учебного плана позволяет осуществить классное комментированное чтение крайне ограниченного количества литературных образцов и их фрагментов, а возможности для организации внеклассного чтения на русском языке здесь пока еще весьма скромны. Таковы, помимо охарактеризованных выше, основные ограничения, которые накладывают условия национальной школы на восприятие русской литературы учащимися.

Поэтому, если говорить о масштабах курса в целом, напрашивается вывод о том, что учащиеся следуют с его помощью вводить только в «предполье»,

¹⁷ См.: Э. А. Штейнфельдт, Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963, стр. 80—81; Р. М. Фрумкина, Понимание текста в условиях ограниченного знания словаря. — «Научно-техническая информация», 1965, № 4, стр. 44—48; Ч. Сим, Вопросы обучения языку и структура художественного текста. — «Русский язык в национальной школе», 1967, № 4, стр. 15—18. По нашим данным, обширные учебные словники для киргизской школы (В. П. Петров, 1968, 5, 4 тыс. слов; П. И. Харакоз, 1971, 4, 9 тыс. слов) позволяют понять от 76 до 85⁰/₀ словоупотреблений полнозначной лексики фрагментов «Калитанской дочки» из учебника для VIII класса названной школы.

¹⁸ Л. М. Гайдарова, Основы лексической работы по русскому языку в 7—8 классах азербайджанской школы. Канд. дисс., Баку, 1967; Л. М. Гайдарова, К вопросу о количественных характеристиках текстов для чтения по русскому языку в азербайджанской школе. — «Уч. зап.» Азербайджанского пед. ин-та языков им. М. Ф. Ахундова, серия XII, № 1, Баку, 1969, стр. 119—126.

«преддверие», «аванзал» русской литературы, но в то же время создавать у них ощущение неисчерпанности впечатлений и определенную настройку на будущее. «Провизуарный» — не просто «неполный», или, по удачному определению С. Н. Юзбашева, «редуцированный» (сокращенный, стяженный)²⁰, но и прогнозирующий. В задачах и возможностях курса — и первое ознакомление с вершинными образцами русской литературы, и настройка на ее, говоря языком психолингвистики, «коммуникативную перспективу»²¹.

А применительно к отдельному художественному тексту, в особенности к тексту произведений повествовательного жанра, решение этих задач логически неизбежно, можно сказать — принудительно, требует его структурной педагогической организации как учебного материала.

Здесь-то возникает вопрос (и это **второй вопрос**, на котором мы остановимся): в какой мере допустима и теоретически обоснована такая трансформация текста с точки зрения дидактики, эстетики и филологической текстологии?

С точки зрения дидактики, согласно

¹⁹ Дж. Миллер, Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию. — В кн.: Инженерная психология. М., «Прогресс», 1964. О невозможности снять все трудности текста во вступительной беседе, см.: М. У. Астафьева-Брызгалова, Словарная работа и комментированное чтение на уроках русской литературы в национальной школе. — В кн.: Русский язык и литература в нерусских школах Киргизии. Вып. II. Фрунзе, Киргизучпедгиз, 1964, стр. 339—341.

²⁰ См.: С. Н. Юзбашев, К проблеме начального этапа изучения произведений русской литературы в азербайджанской школе. «Русский язык и литература в азербайджанской школе», 1972, № 2, стр. 14—31.

²¹ Коммуникативная перспектива текста (термин И. П. Распопова) — целенаправленное развертывание высказываемого сообщения в соответствии с определенным коммуникативным заданием. О. Д. Кузьменко, Содержание обучения чтению на английском языке в средней школе. Автореферат канд. дисс. М., 1970, стр. 17.

общей теории учебного предмета, учебный материал должен представлять собою целостное двуединство. С одной стороны, он обязан соответствовать познавательным потребностям и возможностям обучаемого. С другой стороны, он призван с предельной четкостью проявлять самые существенные, структурные особенности изучаемого объекта²².

Специфика же нашего объекта изучения — художественного текста — требует, с точки зрения эстетики, прежде всего, максимально бережного отношения именно к его структуре. По представлениям современной науки, структура — это внутреннее единство устойчивых, значимых элементов системы.

Однако любая система строится как многоярусная иерархия различных уровней. Поэтому и в художественном тексте целесообразно разграничивать разные его уровни. В частности, **уровень его внутренней структуры** (глубинное, подлинно неприкасаемое) и **уровень его внешней организации** (вариативное)²³.

Есть ли конкретные материальные проявления литературно-художественного текста, которые можно было бы отнести к вариативным элементам его внешней организации?

На этот вопрос в известной мере позволяет ответить современная филологическая текстология, и прежде всего тот ее раздел, который Б. В. Томашевский,

²² См.: М. Н. Скяткин, Предмет учебный. — «Пед. энциклопедия», т. 3. М., «Сов. энциклопедия», 1966, стлб. 480—482; Н. И. Кудряшев, Теоретические основы методики литературы. (Методика как наука. Курс литературы в средней школе. Методы обучения). Автореферат докт. дисс. М., 1970, стр. 18—23.

²³ См.: В. С. Тютин, Системно-структурный подход и специфика философского знания. — «Вопросы философии», 1968, № 11, стр. 57—58; Н. И. Овчинников, Структура. — «Философская энциклопедия», т. 5. М., «Сов. энциклопедия», 1970, стр. 140—141; В. М. Солнцев, Язык как системно-структурное образование. М., «Наука», 1971, стр. 31—39; М. Сапаров, Художественное произведение как структура. — В кн.: Содружество наук и тайна творчества. М., «Искусство», 1968, стр. 152—173.

автор самого термина «текстология», назвал текстологией **прикладной**²⁴. Она как раз и ведает тем, что можно было бы именовать проблемами **экспонирования художественного текста**, т. е. проблемами его подачи, предъявления, презентации читателю. И вот, форма подачи текста в печати ставится здесь в зависимость от двух капитальных категорий этой науки, а именно — от «**типа издания**», и от «**видов издания**», т. е., в конечном счете, от характера необходимой взаимонастройки текста произведения и читательского восприятия²⁵.

Одно дело — различные документальные (факсимильные, дипломатические) и академические издания: они «воспроизводят тексты источника с максимальным приближением к оригиналу»²⁶. Совсем другое дело — издания массовые и научно-массовые, к числу которых относятся и такие авторитетные, как 10-томное Собрание сочинений Пушкина, выпускавшееся несколько раз Академией Наук СССР. Здесь отклонения от авторской воли признаны закономерными и обязательными именно по соображениям наиболее эффективной коррекции взаимной настройки текста и читательского восприятия.

Согласно установкам современной текстологии, вариативное в издательском экспонировании текстов классической литературы связано с тем, что «...писатели думали тогда о читателе-современнике, перед которым они хотели являться лишь в определенном виде». Для современного же читателя «...многие критерии прошлого потеряли свое значение»²⁷.

Это касается прежде всего полноты, состава и расположения произведений в Собраниях сочинений.

Но это же касается и полноты воспроиз-

²⁴ Б. В. Томашевский, Писатель и книга. Очерк текстологии. М., 1959, стр. 30—31.

²⁵ См. раздел «Типы издания» в кн.: Д. С. Лихачев, Текстология. На материале русской литературы X—XVIII вв. М., Изд-во АН СССР, 1962, стр. 468—486.

²⁶ Е. И. Прохоров, Текстология. (Принципы издания классической литературы). М., «Высшая школа», 1966, стр. 172.

²⁷ Там же, стр. 105.

изведения текста отдельного произведения в определенных видах массовых изданий.

Во-первых, такие издания допускают определенные купюры в текстах²⁸, по соображениям, связанным, например, с возрастными особенностями читателя-адресата.

Во-вторых, по принципу тематической выборки, идя навстречу потребностям и возможностям широкого читателя, текстологи комплектуют сборники-антологии, сборники-хрестоматии. При этом текстология санкционирует автономизацию отдельных отрывков из классических произведений, т. е. выделение каждого такого фрагмента в самостоятельную структурную единицу, в некое структурное подъединство. Обязательное условие автономизации: фрагменты должны быть «законченными, связными частями произведения»²⁹. Текстологическое обоснование этого вида изданий прямо связано с особенностями взаимной настройки текста и читательского восприятия, а именно — с необходимостью учета одной из возможных читательских потребностей: «...иметь в сконцентрированном по определенной теме виде» наиболее существенные тексты того или иного писателя³⁰. К этому надо добавить и отмеченную в научной литературе особенность восприятия даже сильно деформированного произведения большого искусства: сила гармонической концентрации материала, его структурного сцепления, «жизнеспособность художественной формы» здесь такова, что порождает у воспринимающего предвосхищение целого; целое нарушено, но целостность сохраняется³¹.

В-третьих, филологическая текстология признает необходимым внесение научно обоснованных конъектур в литера-

турно-художественный текст — исправлений и расшифровок, в частности восстановление подлинных имен и фамилий, обозначенных в прижизненных печатных текстах или даже в рукописях начальными буквами, звездочками или другими условными знаками³².

Или же — дополнение произвольно сокращенных слов³³.

В-четвертых, филологическая текстология разработала систему «внешней передачи текста, т. е. вопросов орфографии и пунктуации»³⁴; в частности, в изданиях для учащихся не сохраняются авторские написания типа «асаул», «диравый», «сурьезный», которые, как указывает профессор Е. И. Прохоров, «могут сбить школьника или вообще недостаточно грамотного читателя с толку»³⁵.

И в-пятых, одно из обязательных требований филологической текстологии — сопровождение текста вспомогательным комментирующим аппаратом. А это влечет за собою, наряду с прочими редакторскими интерполяциями, непременную маркировку части текстового материала, т. е. выделение ряда слов и выражений с помощью условных пометок, отсылающих читателя к соответствующим примечаниям. Одной из частей вспомогательного аппарата в произведениях особенно значительных по объему и сложных по композиции служит включение в книгу дополнительного аналитического оглавления; так, в наиболее авторитетном, так называемом Юбилейном 90-томном Собрании сочинений Л. Н. Толстого роман «Война и мир» сопровождается подробным аннотирующим оглавлением, составленным не автором эпопеи, а известным текстоло-

³² Е. И. Прохоров, цит. соч., стр. 60—61.

³³ А. Э. Мильчин, Методика и техника редактирования текста. Практическое пособие. М., «Книга», 1972, стр. 183.

³⁴ Е. И. Прохоров, Текстология. (Принципы издания классической литературы). М., «Высшая школа», 1966, стр. 92; В. Я. Пропп, Текстологическое редактирование записей фольклора. — В кн.: Русский фольклор. Материалы и исследования. I. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1956, стр. 196—206.

³⁵ Е. И. Прохоров, цит. соч., стр. 191.

²⁸ Е. И. Прохоров, Текстология. (Принципы издания классической литературы). М., «Высшая школа», 1966, стр. 192.

²⁹ Там же, стр. 204.

³⁰ Там же, стр. 204—205.

³¹ М. Сапаров, Художественное произведение как структура. — В кн.: Содружество наук и тайны творчества. М., «Искусство», 1968, стр. 199.

гом-толстоведом Г. А. Волковым. Это оглавление перепечатывается во многих массовых изданиях, а в полных зарубежных выпусках «Войны и мира», например, в популярном американском издательстве «Саймон энд Шустер», Нью-Йорк, 1942, 1372 стр.), положительно оцененном с этой стороны советскими литературоведами, легло в основу подзаголовков, набранных особым шрифтом — сигналом редакционного, а не авторского текста³⁶.

Итак, филологическая текстология, при самом бережном отношении к каноническому авторскому тексту, далека от суетной фетишизации всех элементов его оформления, его внешней организации. **Эти элементы отнюдь не равноценны с точки зрения меры воплощения авторского замысла.** Одним из доказательств их варибельности могут служить некоторые прижизненные, одобренные авторами редакции, отличающиеся именно элементами экспонирования текста в расчете на различные круги читателей. Так, Тургенев дал согласие на издание в популярной серии Московского общества по распространению грамотности сокращенного варианта некоторых своих новелл, например, рассказов «Одюдворец Овсянников» и «Бирюк», в которые были внесены внутритекстовые пояснения отдельных слов, заключенные в скобки и набранные шрифтом особого гарнитура и полноты³⁷. Л. Н. Толстой, помимо выпуска особой редакции «Войны и мира», в которой все иноязычные тексты были заменены русскими, а философ-

ские отступления выделены в специальный раздел³⁸, консультировал и авторизовал «облегченные» редакции ряда своих рассказов, в том числе «Кавказского пленника», подготовленные В. Г. Чертковым и выпущенные издательством «Посредник»³⁹. Он же одобрил обширную хрестоматию для французских учащихся, составленную целиком из его произведений, часть которых была здесь впервые озглавлена составителем этого учебника — главою парижских славистов того времени Полем Буайе при участии ученика последнего, молодого Андре Мазона⁴⁰. Кстати, в одной из бесед с автором данного учебника, материалы которых до сих пор не опубликованы полностью на русском языке, Лев Николаевич говорил о различных «арранжировках» литературного текста⁴¹.

Таким образом, презумпция абсолютной неприкосновенности каждого элемента канонического оформления художественного текста противоречит фактам.

Учитывая же особые задачи и повышенную сложность учебного экспонирования иноязычного-инонационального художественного текста, в частности русского текста в национальной школе, уместно будет то направление научно-методических поисков, которое сосредоточено на решении этого круга проблем, обособить в специальный раздел методики преподавания предмета — раздел педагогической текстологии. Сферой ее должны стать обобщение и разработка принципов и техники педагогического экспонирования художественных текстов в учебниках и учебных пособиях. Ее центральный методологический вопрос: все ли элементы внешней организации текста классических, преимущественно повество-

³⁶ War and Peace. By Leo Tolstoy. Translated by Louise and Aylmer Maude... New York, Simon and Schuster, 1942, pp. VII—XVII («Contents»). Ср.: Т. Л. Мотылева, Произведения Л. Н. Толстого за рубежом. — В кн.: Художественные произведения Л. Н. Толстого в переводах на иностранные языки. Отдельные зарубежные издания, Библиография. М., Изд-во Всесоюзной кн. палаты, 1961, стр. VII—VIII.

³⁷ Одюдворец Овсянников. Рассказ Ивана Сергеевича Тургенева. Изд. 2-е М., А. И. Мамонов и К^о, 1877. (Издание Московского Комитета Грамотности. Для народного чтения); И. С. Тургенев, Полн. собр. соч. и писем. Письма в 13 тт., т. X. М.-Л., «Наука», 1965, стр. 210, № 3298. Письмо к В. С. Кашину от 8 (20) марта 1874 г., Париж, ср. стр. 590—591.

³⁸ Л. Д. Опупьская, Как же печатать «Войну и мир»? — В кн.: Страницы истории русской литературы. К 80-летию чл. корр. АН СССР Н. Ф. Бельчикова. М., «Наука», 1971, стр. 306—315.

³⁹ См.: Л. Н. Толстой, Полн. собр. соч., т. 85. М., ГИХЛ, 1953, стр. 40; ср. т. 21, стр. 655. 669.

⁴⁰ Paul Böyer et N. Speranski, Manuel pour l'Étude de la Langue Russe. Paris, Librairie Armand Colin, 1905, pp. XII—XIII, 1, 12, 6, 40 и др.

⁴¹ Там же, стр. 33 и XII.

вательных, произведений русской литературы одинаково существенны для определенной учебной цели — для формирования начального, но обязательно развивающегося, «привизуарного» юношеского художественного восприятия, осложненного специфическими условиями национальной школы?

Задачи «привизуарного» изучения русской литературы в национальной школе потребуют, в частности, развертывания целой системы учебно-вспомогательных притекстовых элементов, которые дополнительно приобретает литературно-художественный текст в этих условиях, а также специфических деталей его композиционного экспонирования.

Результат такой структурной педагогической организации художественного текста должен рассматриваться как создание новой редакции литературного произведения, которую целесообразно называть учебной, или учебно-хрестоматийной, редакцией.

Сравнительно с филологической текстологией текстология педагогическая расширит круг элементов внешнего оформления текста, подлежащих трансформации при его экспонировании как учебного материала. В условиях особо осложненного восприятия художественного текста, как иноязычного и инонационального, требуется использовать максимальный комплекс учебно-вспомогательных средств, позволяющих устранить перегрузку «воспринимающего сознания», создать оптимальный режим для развития навыков антиципации (предвидения, предвосхищения, угадки) и апперцепции (сопряжения новой художественной культуры с родной для учащихся).

Таково, например, дополнительное учебно-редакционное членение некоторых текстов на абзацы. Оно служит осуществлению нашей основной методической задачи: восстановить соответствие между текстом и уровнем читательского восприятия. Той же цели служат и сегментация фрагментов (деление текста эпизодов на «подэпизоды», отвечающие этапным фазам развития действия), и суб-рубликация (введение дополнительных

подзаголовков, отличающихся от авторских особым шрифтом).

В практике разработки учебников по русской литературе для киргизской школы и их апробирования оправдали себя в целом следующие формы структурной педагогической организации художественного текста (на этапе непосредственного контакта учащихся с ним): «синхронные» притекстовые словари (внутритекстовые, подтекстовые, параллельные, рисуночные); сегментация текстового материала в соответствии со структурами сюжетного уровня (эпизод, фаза развития действия в эпизоде, «кадр», микрообраз); подзаголовочные, аннотационные и эмоционально-оценочные интерполяции, четко отделенные от основного текста особыми шрифтами и представляющие собою, вместе с объяснительными статьями, материальное воплощение той сквозной направляющей беседы о русском словесном искусстве, которую ведут с учащимися на протяжении всего учебника его авторы; купюризация (термин А. А. Вейзе, 1967), акцентированная отточиями; сквозная маркировка новой или повторной лексики с помощью шрифтовых выделений, знаков ударения или других условных обозначений.

Следует подчеркнуть строжайшую **конвенциональность**, т. е. четкую обусловленность в предварительном обращении к читателю, **каждого элемента структурной педагогической организации текста** «как учебного материала. Читатели-учащиеся должны твердо знать: что принадлежит художнику слова, а что — составителям учебника; где подлинный текст, а где — временные, вспомогательные и минимальные по объему (всегда и обязательно минимальные!) «леса», обеспечивающие доступ к нему.

Как и любая система, педагогическая организация текста должна иметь свои разрешения и свои запреты. Безусловное вето, на наш взгляд, должно быть наложено на любые переделки текста классических стихотворных произведений. Внутрифразовые деформации текста изучаемого прозаического произведения в целом на уровне лексики и синтаксиса представляются допустимыми

только при определенных условиях — например, на ранних и «средних» этапах изучения русского языка; применительно преимущественно к произведениям детской и «переходной литературы» (Л. Н. Толстой)⁴²; обязательно с оговорками в каждом отдельном случае — «По А. Гайдару», «По В. Осеевой», «Пересказ» и т. д. На продвинутом и завершающем этапе обучения такая адаптация в собственном смысле слова допустима только для эпизодов, чередующихся с ключевыми фрагментами подлинника, которые даются в оригинале, и при том обязательном условии, что эпизоды, данные в адаптации-переложении, набираются особым шрифтом. Вообще во всех подобных случаях обязателен четкий материальный демаркатор — пограничный знак адаптации и оригинала: шрифт, отступ, интервал, отточие, текстовое предупреждение составителей.

Наиболее общее правило для любых форм структурной педагогической организации художественного текста в учебных целях, по-видимому, таково: **степень**

⁴² Л. Н. Толстой, Полн. собр. соч., т. 8. М., ГИХЛ, 1936, стр. 61. «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (1862).

обучающей ценности учебно-хрестоматийной редакции литературного текста прямо пропорциональна, во-первых, значимости сохраненных в ней структурных связей произведения и, во-вторых, учету всех потенциальных трудностей восприятия его читателем данного уровня подготовленности. В любом случае в такой редакции должно быть воссоздано соотношение между опорными точками текста, изоморфное (т. е. структурно подобное) подлиннику.

Судя по имеющемуся опыту, только такая система позволит подвести учащихся национальной школы (с неславянскими языками обучения) уже на нынешнем этапе ее развития к реальному знакомству в подлиннике с системой некоторых этапных страниц русской классической и повествовательной литературы⁴³.

⁴³ Экспериментальные материалы, иллюстрирующие изложенную концепцию и дополняющие ее принципом экономичности учебно-хрестоматийного кода, см. в статье автора «Сквозная маркировка активной лексики в учебнике по русской литературе для национальной школы», принятой к опубликованию в журн. «Русский язык в грузинской школе» на 1973 год.

К ВОПРОСУ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОСТАВЛЕНИЯ УЧЕБНИКА ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ ДЛЯ IX КЛАССА ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

ТАТЬЯНА МУРНИКОВА
(г. Тарту)

Учебник IX класса представляет собою переходную ступень от книг по русскому языку для V—VIII классов к хрестоматиям по литературному чтению для двух старших классов эстонской школы. Связь с предшествующим учебным этапом сказывается в том, что учебник IX класса, как и книги для V—VIII классов, по своему типу тематический. О приближении, переходе к учебникам старших классов говорит убедительно его содержание. Это учебник литературного чтения, который ставит перед собою следующую цель: наряду с основной задачей — овладения

навыками русской речи — подготовить учащихся к изучению краткого курса истории русской литературы в двух старших классах эстонской школы.

Тематический характер книги позволил авторам во многом облегчить его учебное содержание: в учебник IX класса введены с учетом тематической направленности образцы современной русской прозы и поэзии, более доступные учащимся-эстонцам как по тематике, так и по языку. Вместе с тем, все прозаические тексты подвергнуты известному сокращению и адаптации, но естественно, не в ущерб их эстетической и познавательной ценности. Несмотря на это, на первый взгляд, учебник IX класса все-таки может показаться скорее трудной, чем легкой книгой. Подобное впечатление создается отчасти в результате особенностей его структуры: помимо основного раздела, в котором помещены тексты и учебные разработки к ним, в учебнике имеется особый раздел по выразительному чтению и орфоэпии. Возможно, что трудности поначалу создают и несколько необычные по своему характеру задания — в особенности по выразительному чтению текста. В связи с этим необходимо отметить, что все особенности учебника IX класса, в частности, введение особого раздела по выразительному чтению, продиктованы спецификой его учебного материала, т.е. художественностью учебных текстов. Известно, что любое произведение искусства выполняет свое назначение лишь в том случае, если оно воспринято, т.е., во-первых, понято на должной идейной глубине, и, во-вторых, эмоционально прочувствовано. Эти два различные, но органически связанные между собой, механизма восприятия художественного произведения и лежат в основе как системы разработок к текстам, так и структуры учебника в частности. Остановимся ниже несколько подробнее на особен-

ностях разработок к текстам.

Лексический комментарий. Для облегчения работы учителя в аппарат разработок к текстам введен так называемый «лексический комментарий». Отметим, что этот термин имеет в учебнике IX класса особое условное значение. Так, в комментарий отобран преимущественно стилистический пласт авторского текста, или те элементы образной авторской речи, которые особенно важны для восприятия изучаемого художественного произведения. Все эти образные выражения автора истолковываются в комментарии в основном средствами русского языка и сопровождаются стилистическими или литературоведческими пометами. Но в ряде случаев комментарий включается в систему заданий, и в таком случае учащиеся, заканчивая начатую работу, сами находят эстонские стилистические соответствия.

В связи со стилистической и отчасти литературоведческой направленностью данного комментария следует учитывать, что теория поэтизации языка и основы стилистики изучаются в эстонской школе по линии родного языка и литературы, начиная с V года обучения. К IX классу изучение этого теоретического школьного курса в основном можно считать законченным. Таким образом, используя уже имеющиеся у учеников познания по теории литературы, преподаватель с помощью комментария к русскому художественному тексту знакомит их чисто практически с особенностями русской художественной речи. Но при этом время от времени не мешает проверить правильность понимания терминологии, а также указывать на различие в произношении таких интернациональных по своему характеру слов, как метафора (эст. metafoor), эпитет (эст. epiteet) и т.д.

Итак, учебное назначение лексического комментария — подготовить учащихся к работе по художественному

произведению, к анализу авторского текста. В каждом отдельном случае, в зависимости от особенностей авторского текста, комментарий приобретает тот или иной характер, но его ни в коем случае не следует отождествлять с обычной словарной работой по нехудожественному тексту. Это два совершенно различные вида лексической работы, причем органически и неразрывно связанные друг с другом. Так, само собою разумеется, что изучение художественной лексики возможно лишь на базе понимания внехудожественного и нейтрального значения слов и выражений. Поэтому только после выявления «темных пятен», т.е. важных для понимания текста незнакомых слов, и удаления их можно приступить к изучению художественного языкового яруса текста, в частности к выполнению разработок лексического комментария данного учебника. В плане хронологической последовательности первому чтению текста предшествует, как правило, обычная словарная работа, гарантируя понимание текста и его первичное художественное восприятие. Работа по лексическому комментарию всегда следует за чтением, так как она связана с анализом авторского текста. Таким образом, собственно словарная работа выполняет две важные функции: она является не только подготовительной ступенью к чтению текста, но и к выполнению разработок в целом и к лексическому комментарию в частности.

Вопросы, следующие в учебнике непосредственно за текстом, почти во всех случаях представляют собою план для проведения связанной с тем или иным учебным отрывком беседы. Как правило, формулировки вопросника лишь нацеливают мысль учащихся, предоставляя им возможность свободно высказать свое мнение и мысли. Этим и объясняются часто повторяющиеся в вопросниках речевые «формулы» типа: *«как вы думаете»*, *«что вам больше нравится»*, *«почему вы так думаете»* и т.д.

Таким образом, основной методической целевой установкой вопросника к текстам является введение учащихся в проблематику произведения. Попутно происходит знакомство учителя с читательским и жизненным опытом учащихся, с их мыслями, интересами и убеждениями.

Задания разнесены в учебнике, как уже указывалось выше, по двум разделам книги. Задания по фонетике и орфоэпии выделены в особый раздел по той причине, что это материал учебно-факультативный (повторение пройденного). Выделение же в этот раздел заданий по выразительному чтению текста обусловлено двумя факторами: во-первых, это позволяет сосредоточить в одном месте учебные материалы по теории и практике выразительного чтения и, во-вторых, разгружает аппарат заданий собственно по анализу художественного произведения.

Задания, сопровождающие каждый учебный отрывок, расположены в известной логической последовательности: в первом задании проверяется понимание содержания и лексики; во-втором — анализируется авторский подтекст. Третье задание обычно связано с отсылкой в разделы выразительного чтения и орфоэпии; в четвертом задании фиксируется домашнее задание.

Кроме того, каждое задание дробится на учебные «шаги», которые обозначены буквами **а**, **б**, **в**. В зависимости от уровня знаний учащихся преподаватель по своему усмотрению прорабатывает или сразу весь комплекс, или же его шаги, дозы в отдельности.

Основная цель заданий — направить внимание учащихся на особенности литературного текста, не примитивизируя и не искажая при этом его художественной природы. Поэтому система заданий ориентирована в основном на углубление в подтекст, в анализ особенностей авторского стиля. Некоторые задания в связи с этим могут показаться трудными и непосильными для учащихся неродной школы. В та-

ком случае можно или отказаться от выполнения трудных заданий, или же, преодолев страх, попытаться их все-таки выполнить. Думается, что второй путь будет избран большинством, так как только преодоление трудностей способствует росту сознания, доставляет радость и будит интерес к делу.

Задания по выразительному чтению могут показаться на первых порах не только трудными, но и излишними, так как преподаватели-словесники склонны недооценивать эту сторону обучения словесному искусству — как в родной, так и в национальной школе. Если в родной школе подобная недооценка в какой-то степени восполняется инстинктивными речевыми навыками и личным читательским опытом учащихся, то в национальной школе этот пробел приводит к губительным результатам. Поэтому в учебнике для IX класса задания по выразительному чтению художественного текста имеют и «дисциплинарное» значение, приучая школьников к ответственности хотя бы перед произведением искусства — если не перед языком в целом. Само собою

разумеется, что эти задания не следует превращать в мертвящую риторику, но за это уже отвечает преподаватель, в руках которого находятся все «концы и начала». Напомним попутно, что развитием навыков выразительного чтения и говорения необходимо заниматься не только на уроках литературного чтения, но и во время всех других занятий по развитию речи на русском языке. Особенно благодарными в этом отношении являются синтаксические и пунктуационные темы, изучение которых должно быть органически связано с наблюдением над интонацией и звучанием речи. Поскольку программа IX класса эстонской школы предвидит изучение именно синтаксических тем, задания по выразительному чтению могут и должны служить каналом связи между уроками грамматики и уроками чтения. Конечная цель всех этих занятий — выработка у учащихся речевого слуха, что в равной мере важно как для «живого» и творческого речевого общения на русском языке, так и для понимания, восприятия художественного произведения.

ОПЫТ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА НА РУССКОМ ОТДЕЛЕНИИ ТГУ

НИНА СТОРОЖЕНКО
(г. Тарту)

На секции методики преподавания русского языка в вузе Всесоюзной научной конференции по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР, состоявшейся в октябре 1972 г. в Кишиневе, в ряде докладов ставился вопрос о создании учебных пособий по практическому курсу русского языка для филологов-русистов, обучающихся в различных национальных вузах нашей страны. И хотя докладчики решают этот вопрос далеко не однозначно, то, что составлением пособий занимаются кафедры русского языка нескольких университетов, свидетельствует о том, что проб-

лема оказывается важной и для многих республик актуальной.

Как явствует из докладов, преподавание практического курса русского языка в ряде вузов недостаточно эффективно. По-разному формулируют представители разных университетов цели и задачи этого курса.

Опыт работы с филологами-русистами эстонской национальности в Тартуском государственном университете подсказывает, что причины недостаточной эффективности практического курса русского языка в наших условиях коренятся прежде всего в отсутствии четко сформулированной конечной цели и особенно промежуточных целей обучения, а также в том, что порой университетский курс либо отчасти дублирует школьный курс русского языка, что снижает интерес студентов к нему, либо под влиянием программы для русских групп слишком перегружен сведениями по орфографии и пунктуации в ущерб другим аспектам языка.

Между тем одной из важнейших проблем каждой частной методики является проблема определения целей обучения, причем не в общей, неявной форме, как, например, совершенствование речевых умений и навыков, расширение знаний по грамматике, активизация познавательной деятельности и т. п., а в четкой формулировке конечной и особенно в спецификации промежуточных целей с вполне конкретным указанием того, что должен знать и уметь учащийся после обучения на том или ином этапе.

Достаточно убедительной и в целом приемлемой представляется конечная цель обучения практическому курсу русского языка, сформулированная на конференции представителем Башкирского университета проф. Н. В. Черемисиной как «развитие речи в широком смысле (устной и письменной) в связи с развитием логического мышления (без этой связи невозможно овладение навыками построения текста). Кроме того, перед практическим кур-

сом, как и перед другими дисциплинами, стоят общие задачи воспитания эстетического, этического и идейно-мировоззренческого»¹.

Уточнение промежуточных целей обучения самым непосредственным образом связано с отбором, анализом и организацией учебного материала в целях распределения его во времени и с анализом учебного продвижения учащихся, благодаря которому становится возможным сообщение учащимся результатов их работы, что, несомненно, должно создать стимулирующий эффект.

Уточнение промежуточных целей для каждого курса, а также стремление выработать объективные критерии оценки знаний, навыков и умений студентов, действующие в течение всего срока практического овладения русским языком, побудили нас обратиться к анализу речевой деятельности наших учащихся, в частности говорения, письма, техники чтения.

Для учащихся-эстонцев практическое овладение русским языком сопряжено с большими трудностями, так как системы русского и эстонского языков на лексическом, грамматическом, фонетическом и словообразовательном уровнях очень различны. Выпускники эстонской школы владеют русским языком в разной степени. Большинство из них, живя постоянно вне русской языковой среды, допускает немалое количество ошибок во всех видах речевой деятельности на русском языке. При поступлении на русское отделение историко-филологического факультета ТГУ им. предстоит значительно пополнить свои знания в области теории языка и усовершенствовать практическое владение русским языком как будущей специальностью.

Анализ письменных работ и устных сообщений на русском языке, проводимый в начале учебного года в тече-

¹ Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР. Кишинев, «Лумина», 1972, стр. 227.

ние ряда лет на I курсе русского отделения ТГУ, показывает, что в речи поступающих на наше отделение выпускников эстонской школы обнаруживается несколько типов наиболее распространенных ошибок, а именно: 1) Фонетические: оглушение звонких согласных и смещение звонких и глухих, артикуляция шипящих, свистящих и Й, подмена некоторых русских гласных (например, А, Э) гласными родного языка, несоблюдение долготы русских гласных под ударением, подмена двояных гласных простыми, ударение, интонация, не соответствующая типам интонационных конструкций, описанным Е. А. Брызгуновой², и др.

2) Морфологические: смещение рода существительных, смещение времен глагола, неправильный выбор вида глагола и глагольных приставок с видовым значением, управление интерферентных глаголов и др.

3) Синтаксические: порядок слов, неправильное согласование подлежащего-местоимения со сказуемым и др.

4) Лексические: словоупотребление, лексическая сочетаемость, выбор глагольных приставок с лексическим значением и др.

Встречаются ошибки, которые трудно категорически отнести к определенной рубрике. Так, пограничными между фонетическими и синтаксическими следует, по-видимому, считать ошибки на смещение интонации простого повествовательного, простого вопросительного и побудительного предложений (поскольку ошибки на интонацию мы условно относим к фонетическим) и т. п.; между лексическими и морфологическими — на употребление глагольных приставок, сочетающихся видовое и лексическое значение, и некоторые другие. Однако в конечном счете перечисленные ошибки поддаются классификации и учету.

Многолетний анализ речевой деятельности наших первокурсников в первые недели их обучения в универ-

ситете позволил уточнить круг лингвистических тем, которые следует в первую очередь включить в практический курс русского языка на русском отделении. С опорой на этот анализ удалось также уточнить промежуточные (по курсам) цели обучения с учетом межпредметных связей. Другими словами, мы стремимся на протяжении всего практического курса русского языка, продолжающегося 4 года, увязывать его материал с теоретическими лингвистическими дисциплинами. Так, например, в курсе современного русского языка — в соответствии с программой университетов — на I курсе изучается лексикология и фонетика, на II — морфология, на III — синтаксис. Отсюда представляется оправданным на занятиях по практике языка отводить на I курсе значительное место работе по фонетике (отработке произношения и интонации), лексике (значению слова, словоупотреблению, лексической сочетаемости, синонимии, антонимии, полисемии, омонимии) и фразеологии и строить упражнения преимущественно на этом материале, на втором делать основной упор в упражнениях на морфологию (в частности, на виды глагола, глагольное управление, приставочные глаголы, употребление времен и проч.), на третьем большее внимание уделять практическому овладению синтаксисом.

Специфическую для каждого курса цель можно и нужно продолжать уточнять вплоть до указания конкретной цели изучения каждого отдельного текста. Так, например, для I курса общая цель — расширение запаса лексики и фразеологии и активизация этого запаса, усвоение интонации простого и сложного предложения. На материале текста «Борис Житков»³ эта цель приобретает следующее конкретное выражение:

1) **Интонация.** Интонация сопоставления. Правильно читать предложения с этой интонацией в специальных уп-

² См. Е. А. Брызгунова, Звуки и интонация русской речи. М., 1969.

³ К. Чуковский, Современники. Портреты и этюды. М., «Молодая гвардия», 1967, стр. 68—72, 75—76.

2) **Фразеология.** Адекватно употреблять в новых ситуациях следующие фразеологические сочетания: *замкнутый круг, привлечь внимание, завоевать сердце (доверие), принимать меры, употребить во зло, отживать свой век, питать склонность, в глаза, за глаза.*

3) **Лексика.** Знать значение следующих слов: *прогимназия, «камчатка», народничество, гурман (гурманский), хлебо-солство, драчун, сквернослов, ватага (мальчишек), злокозненный.*

Знать лексическую сочетаемость слов *прямой, железный, питать.* Употреблять эти слова в переносном значении в примерах и при пересказе текста.

4) **Приставки с лексическим значением.** Назвать приставки, обозначающие начало действия. Составлять предложения с глаголами, в которых приставки *за-* и *по-* обозначают начало действия. При пересказе текста и составлении рассказов на темы, близкие к тексту, употреблять следующие слова: *полюбить, понравиться, познакомиться, заинтересоваться, заволноваться, замолчать* и др.

Знать значение приставок *раз-* (*рас-*) в глаголах типа: *расхотаться, расплакаться, разыграться* и приставки *от-* в глаголах типа: *отживать, отсидеть.*

Этот перечень можно продолжить, но сказанного, по-видимому, достаточно, чтобы пояснить нашу мысль.

Такая конкретизация целей предполагает выработку и применение специальных критериев, служащих для выявления того, в какой мере каждый студент достиг каждой данной цели. Здесь мы не касаемся этого вопроса, так как разработка таких критериев является предметом специального исследования. Оно было проведено нами в ражнении и в связном тексте. Самостоятельно составлять примеры предложений с интонацией сопоставления.

⁴ Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР. Кишинев, «Лумина», 1972, стр. 232—233.

и результаты доложены на Кишиневской конференции⁴.

Однако ограничить изучение фонетики, лексики и фразеологии только первым курсом, морфологии — вторым, а синтаксиса — третьим было бы неверно и нецелесообразно. Речь идет лишь о преобладании соответствующих аспектных упражнений. Разумеется, наряду с этим на всех курсах следует также учитывать необходимость в многочисленных речевых упражнениях и их сочетании с языковыми.

Чтобы реализовать поставленные цели на практике, нами предпринята попытка создать серию пособий по практическому курсу русского языка для русского отделения историко-филологического факультета ТГУ.

К числу принципиальных вопросов при создании пособий по практике языка, кроме спецификации целей обучения и учета межпредметных связей, мы относим также отбор текстов, которому придаем особое значение.

Мы стремимся включать в пособия произведения с занимательным сюжетом, отвечающие интересам аудитории, ее стремлению к познанию нового, и вместе с тем незнакомые основной массе студентов. Содержание текстов должно представлять широкие возможности для экскурсов в историю народа-носителя языка, его культуры, быта.

Обучение на русском отделении историко-филологического факультета, даже на I курсе, можно с уверенностью отнести к продвинутому этапу. Авторы многочисленных пособий для иностранцев, изучающих русский язык на продвинутом этапе, часто используют в качестве текстового материала произведения русской классики XIX в. Однако с точки зрения носителя современного русского языка в этих текстах имеется значительное количество лексики, малоупотребительной, а то и вовсе неупотребительной в современной живой речи. Кроме того, произведения классиков русской литературы подробно изучаются в курсе русской

литературы на нашем факультете, а со многими авторами наши учащиеся познакомились во время обучения в школе. Поэтому мы видим свою задачу в вовлечении в круг учебных текстов оригинальных художественных произведений главным образом советской литературы и литературы XX в., которые могут в значительной степени расширить филологический кругозор студентов и в большей степени отвечают общей целевой установке на приобретение и совершенствование навыков и умений устной и письменной речи на базе современного русского языка. Отсюда в наши пособия включены прозаические произведения М. Горького, А. Фадеева, М. Шолохова, К. Паустовского, П. Павленко, Л. Пантелеева, К. Чуковский, А. Платонова, М. Булгакова, А. Куприна, М. Пришвина, В. Вересаева, Ю. Германа, В. Пановой, Ю. Нагибина, С. Антонова, В. Солоухина, Ю. Казакова, Л. Успенского, И. Соколова-Микитова и других, а также стихи С. Есенина, Л. Мартынова, Н. Заболоцкого, С. Маршака, С. Кирсанова, М. Светлова, Р. Рождественского и др.

Преимущество получают те тексты, которые способствуют пробуждению новой мысли и желанию ее высказать.

Для отбора материала в области обучения речи давно применяется тематический принцип, и мы не видим оснований отступать от него. Поэтому отдаем предпочтение такому пособию, в котором тексты объединены общей идеей, ибо их тематическая общность позволит организовать повторяемость материала, столь необходимую при выработке речевых навыков и умений.

Пособие для I курса уже создано и по нему обучаются наши студенты. Его общую тематическую направленность можно сформулировать так: человек, поступки, характер. Тематика пособия II курса — человек и природа, III — человек и общество. В настоящее время ведется разработка упражнений к этим двум пособиям. Предполагается в дальнейшем создать

также пособие для IV курса, в котором будут представлены произведения различных литературных жанров, что позволит продолжать работу по лексике, грамматике, фонетике, а также углубленно заняться практической стилистикой, изучение которой на нашем отделении начинается во II и заканчивается в VIII семестре.

Пособие для I курса состоит из двух частей и приложения. Первая часть — сборник текстов и упражнения к ним, предназначенные для самостоятельной работы студентов дома и на аудиторных занятиях. Вторая часть — упражнения к тем же текстам, представляющие собой руководство для преподавателя (комментирование, объяснение различных лексических и грамматических явлений и стилистических особенностей текстов, тренировочные упражнения по лексике, грамматике, интонации, выполняемые на занятии преимущественно без зрительной опоры, речевые контекстные и ситуативные упражнения). В упражнениях мы стремились увязать занятия по практике языка с теорией, изучаемой на I курсе, как было сказано выше. Поэтому многие упражнения направлены на усвоение значений слова, лексической сочетаемости, фразеологии. Учитывалась также потребность в систематической работе над теми явлениями, которые представляют особые трудности для эстонцев: усвоение приставочных глаголов, глагольное управление, видовые различия и проч.

В пособии представлены взаимосвязанные языковые и речевые упражнения, направленные на практическое овладение устной и письменной речью. Работа над каждым текстом предполагает выполнение в среднем 50 упражнений.

Приложение также разделяется на две части: первая — сборник коротких текстов, которые должны быть заранее начитаны на магнитную ленту и на основе которых затем выполняются различные упражнения на усвоение и закрепление интонации; вторая — тексты, которые можно использовать

для дополнительных заданий всей группе, для индивидуальных заданий, для домашнего чтения.

Пособия для II и III курсов строятся по той же схеме: книга для студента, книга для преподавателя, приложение. Однако упражнения будут размещены несколько иначе. Так, упражнения на комментирование текста, объяснения грамматических, лексических и в некоторой степени стилистических особенностей будут выполняться студентами. Значительно увеличится удельный вес самостоятельной работы студентов со словарями и справочной литературой.

Данная серия пособий представляет лишь основу практического курса русского языка, которому должен предшествовать вводный пропедевтический курс практической фонетики и интонации, опорой для которого может служить упомянутая работа Е. А. Брызгуновой, и который на протяжении всех восьми семестров предполагает также специальные занятия по орфографии и пунктуации, практической стилистике, обязательному и дополнительному чтению.

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ И УТОЧНЕНИЯ ЛИНГВО-ДИДАКТИЧЕСКИХ ОСНОВ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

БЕЛЛА ЕСАДЖАНЯН
(г. Ереван)

Как одна из отраслей советской педагогики, методика русского языка в национальной школе имеет с ней общую методологическую основу — это марксистско-ленинское мировоззрение и диалектический и исторический материализм.

Несомненно, что научной основой методики русского языка является марксистско-ленинский подход к проблеме взаимоотношения языка и мышления, философское осмысление психологии речевой деятельности, а также диалектическое понимание отдельных явлений и системы языка, как объекта изучения лингвистики и психолингвистики.

Вместе с тем методика обучения русскому языку в национальной школе в настоящее время отчетливо выступает как самостоятельная наука, которую на современном этапе ее развития мы считаем правильным определить как науку о том, на каком языковом материале и каким образом, опираясь на данные базисных наук, в первую очередь психологии, лингвистики и психолингвистики, в постоянном соотношении их между собой и с определенными условиями обучения, добиться лучших результатов

в обучении русскому языку учащихся различных национальностей¹.

Это определение представляется выгодно отличающимся от иных, нам известных, тем, что в нем подчеркивается роль лингвистики и психолингвистики в научном обосновании методики и значение этих дисциплин для выработки методов, способов и приемов обучения русскому языку в национальной школе.

Рассматривая методику как науку, во многом определяемую данными лингвистов и психолингвистов, мы, тем самым, ставим вопрос о переосмотре, переосмыслении в системе обучения русскому языку в национальной школе ряда общедидактических принципов.

Именно такое переосмысление общедидактических принципов мы считаем одной из закономерностей, отличающих современный этап развития методики русского языка в национальной школе², и одним из основных компонентов характеристики лингводидактических основ методики.

В настоящей статье предлагаются характеристики, — несколько отличные от традиционно принятых общедидактических принципов обучения, — такие, как сознательность, активность, научность и доступность.

Эти характеристики сформулирова-

¹ Это определение сформулировано нами в статье «О некоторых особенностях методики русского языка в национальной (армянской) школе на современном этапе ее развития» (РЯВАШ, 1968, № 2). Цель настоящей статьи — уточнить в свете требований современной лингвистики и психолингвистики некоторые общедидактические принципы и показать ряд «линий пересечения» лингвистики и методики в методике преподавания русского языка в национальной школе (на материале экспериментов и наблюдений, проведенных в армянской школе). Как нам кажется, это может послужить некоторым вкладом в разработку лингводидактических основ методики русского языка в национальной школе.

² Подробнее см. об этом также в вышеупомянутой статье.

ны на основе наблюдений за процессом обучения русскому языку учащихся-армян и серии специальных экспериментов³, а также критического анализа данных педагогической литературы в свете современной лингвистики и психолингвистики.

Как известно, дидактика выделяет две основные группы учебных предметов: предметы, целью обучения которым является овладение основами наук (химия, математика, физика и др.), и предметы, целью которых является преимущественно выработка умений и навыков (пение, физкультура, черчение и т. п.)⁴.

Обучение языку однако не укладывается в рамки, отведенные как первой, так и второй группе. Цели обучения русскому языку в национальной школе специфичны — сюда входит как овладение определенным кругом знаний о языке, так и приобретение умений и навыков, определяющих речевую деятельность учащихся на русском языке, который является для них неродным.

В связи с этим в методике обучения русскому языку как неродному происходит некоторое переосмысление содержания ряда общедидактических принципов, переоценка их роли и места в учебном процессе.

При этом, однако, следует помнить, что каждый из важнейших общедидактических принципов, таких, как сознательность, активность, наглядность, доступность и т. д. в методике преподавания русского языка как неродного, наполняясь новым содержанием, полностью сохраняет свое значение.

Одним из важнейших ведущих дидактических принципов обучения русскому языку нерусских учащихся яв-

³ Проведенных в школе № 131 им. Крупской и им. Горького (г. Ереван) нами, нашими студентами и аспирантами, а также соавторами по учебникам III и VI классов, — учительницами Н. Давтян (школа им. Крупской) и Н. Еласовой (школа им. Горького).

⁴ См., например, Б. П. Есипов и М. А. Данилов, «Дидактика», М., 1957.

ляется принцип сознательности. Советская методика обучения языкам решительно отвергает попытки ряда методистов как у нас, так и за рубежом, представить процесс овладения языком как процесс механического заучивания языковых структур и автоматически-бессознательного использования их в процессе речевой деятельности, отводя языковой теории место некоего «контролера» уже приобретенных речевых навыков⁵.

В то же время и среди методистов, «признающих» необходимость реализации принципа сознательности в методике обучения языкам, нет единого мнения, несмотря на то, что вопрос этот специально рассматривался в целом ряде достаточно серьезных исследований.

В большинстве методических работ необходимость соблюдения принципа сознательности в обучении русскому языку обосновывается анализом психологии памяти, ибо осмысленно-логическое запоминание чего-нибудь всегда в значительной мере превосходит механическое. Сознательное усвоение любого школьного предмета намного эффективнее его механического усвоения.

Механическое запоминание учебного материала не обеспечивает творческого его использования, а без творческого использования имеющегося в памяти языкового материала невозможно никакая речевая деятельность.

Вместе с тем принцип сознательнос-

⁵ См., например, работы: Г. И. Вельд, «К вопросу о научных основах методики обучения», «Иностранные языки в школе», 1963, № 1; А. П. Старкова, «Основные принципы практического обучения иностранным языкам». Воронеж, 1963 (в сборнике: «Вопросы перестройки преподавания иностранных языков в вузах»); И. Е. Аничкова, «Общая характеристика активного метода преподавания», «Иностранные языки в школе», 1963, № 2 и др. работы, где выдвигается принцип «практического обучения языку, в сущности, вне осознания языкового действия».

ти в методике обучения языкам, с точки зрения большинства исследователей, следует понимать не только и не столько как требование сознательного усвоения знаний о языке (что тоже необходимо), сколько как принцип необходимости осознания учащимися речевых действий, принцип сознательного использования приобретенных знаний, умений и навыков в активной речевой практике, ибо в процессе обучения второму языку надо постоянно помнить, что владение языком должно быть бессознательным, но овладение неродным языком — процесс сознательный, направленный и контролируемый сознанием.

Не возражая против такого понимания принципа сознательности, мы в то же время считаем, что более убедительным является обоснование его именно с лингводидактических позиций в свете достижений современной лингвистической науки.

Так, мы предлагаем для понимания сущности принципа сознательности в обучении языку опираться на принятое в современной лингвистике выделение двух сторон, двух аспектов языковой активности: языковую системность и речевую системность, т. е. различать закономерности языка и языкоупотребления.

Речь здесь идет о том, что как в ситуации владения, так и в ситуации овладения вторым языком очень важен вопрос о механизмах, лежащих в основе языковой активности человека.

Лингвистическая компетентность предстает, таким образом, как некое знание о языке, или — иными словами, учащемуся необходим такой уровень знаний о языке, который дает возможность отличить норму от ее нарушения.

Знания о языке должны равняться или лингвистической компетентности, или служить основой для нее.

При этом лингвистическая компетентность говорящего, по-видимому, отчасти совпадает со знанием грамматики в широком смысле этого слова, т. е. как грамматики форм и конст-

рукций, так и грамматики смыслов и грамматики звуков⁶.

Таким образом, в системе обучения выделяется два аспекта: знание о языке (лингвистическая компетентность) и языкоупотребление.

Всякий, кто желает преуспеть в языкоупотреблении, должен приобрести знания об этом языке в том смысле, что он должен научиться дифференцировать и контролировать правильность и неправильность высказывания, чтобы понимать и быть понятым⁷.

Отсюда вытекает требование сознательного овладения определенной суммой знаний, выраженных определенным образом, например, в виде набора образцов-моделей и правил-инструкций, по которым должно строиться высказывание.

Сравним в эксперименте — ученик по-русски формулирует правило о том, что в русском языке существительное имеет 3 основных рода — «мужской, женский и средний» и тут же говорит: «зеленый трава». С другой стороны, ученик может не знать общего правила, но знать — если существительное оканчивается на «а» или «я», то прилагательное при нем имеет окончание -ая, т. е. знает правило-инструкцию.

Поэтому становится ясной необходимость определенной суммы знаний, которые при сознательном овладении ими создают определенную лингвистическую компетентность учащихся, которая является предпосылкой для «бессознательного» мгновенного определения правильности или неправильности как самостоятельного употребления, так и восприятия на слух или зрительно.

Практические знания в процессе обучения второму языку наиболее целесообразно представлять в виде оперативных правил, правил-инструкций, руководящих действиями. Примером

⁶ См. В. А. Виноградов, «Лингвистические аспекты обучения языку». М., 1972, стр. 21.

⁷ Там же, стр. 22.

такого правила может служить вышеприведенное. «Если существительное в именительном падеже имеет окончание -а или -я, то прилагательное при нем имеет окончание -ая или -яя. В том же плане сформулированы все основные правила для ученика VI класса — например: Для того, чтобы выразить значение цели при определенных глаголах движения⁸, в русском языке употребляются имена существительные в творительном падеже с предлогом за. Это соответствует дательному падежу цели в армянском языке⁹ и др.

Очень часто правила-инструкции носят частичный характер и не отражают явление в целом, охватывая только определенный круг лексики. Это, однако (при достаточной детерминированности) не снижает их ценности. На определенном этапе обучения, в дальнейшем, при расширении круга изучаемых языковых явлений правило может расширяться и уточняться.

Теоретические знания участвуют в развитии навыков и умений не непосредственно, а опосредованно — в составе практических знаний, усваиваемых в IV—X классах армянской школы.

Практические правила-инструкции могут послужить для обобщения и углубления знаний и лечь в основу теоретических знаний в дальнейшем, при совершенствовании речевой деятельности учащихся-армян в их самостоятельной жизни.

Усвоение учебного материала, таким образом, мыслится в двух планах: с одной стороны, как запоминание готовых языковых элементов, с другой стороны — усвоение действий в пользовании этими языковыми элементами. Поэтому в армянской школе, согласно новой программе, в I—III классах обучение, главным образом, базируется

⁸ Например, глаголы: сходить, сбегать (за чем?); поехать, пойти (за чем?).

⁹ См., Б. М. Есаджанян, А. С. Сагателян, Н. Т. Туманян-Елисова. «Русский язык» для уч. VI кл. армянской школы, стр. 50.

на усвоении готовых речевых образцов, с IV же класса на первый план выдвигается усвоение и обобщение действий в пользовании этими образцами. В практических правилах учитываются, в первую очередь, те затруднения, которые вызываются расхождением в нормах родного и изучаемого языков; в этих правилах должны учитываться не только расхождения в родном и изучаемом языках, но и смешение сходных конструкций внутри изучаемого языка.

Тренировка в выполнении действий, необходимых для овладения правилом-инструкцией, приводит к тому, что действия усваиваются, автоматизируются. «Автоматизация в том и состоит, что правило перестает сознаваться, делается ненужным. Это не значит, однако, что оно забывается. При затруднении правило-инструкция вновь возникает в сознании, берется на вооружение»¹⁰.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть при этом, что в учебник надо отбирать только необходимые лингвистические данные и придавать им вид экономных и действенных указаний для правильного конструирования речевых структур. Исходить же при этом нужно из функционирования изучаемого языкового явления. Только тогда эти правила не будут мертвым грузом оседать в мозгу учащихся, а будут служить базой для создания прочных автоматизированных навыков.

Необходимость введения в учебный процесс определенных правил-инструкций усугубляется также необходимостью предупреждения интерференции, в наибольшей степени проявляющейся, как показывают наблюдения, на I и II (продвинутом) этапе обучения.

Степень интерференции в целом зависит от степени образования речевого механизма на неродном языке. На начальных этапах обучения, как ут-

верждает большинство психологов, доминирующее влияние родного языка проявляется в наибольшей мере.

В конкретных условиях обучения русскому языку в армянской школе интерференция предупреждается следующим образом. Для начального обучения русскому языку в армянской школе (I—III кл.) очень четко очерчен круг ситуаций и соответствующих им речевых образцов, которыми учащиеся пользуются в основном в процессе учебного говорения.

Потребность в общении на русском языке в этот период еще невелика и в достаточной мере обеспечивается приобретенными умениями и навыками использования готовых речевых образцов.

Самостоятельное же конструирование высказываний ограничено малым объемом словаря и набора речевых образцов.

Начиная с IV класса учащиеся вынуждены проявить значительно больше самостоятельности в построении речевого высказывания, уровень же имеющихся речевых умений еще невысок, поэтому интерференция сказывается здесь в наибольшей степени.

И поскольку осознание языковых норм на неродном языке является одним из важнейших условий устранения интерференции, постольку, начиная с IV класса, возрастает и количество изучаемых правил-инструкций, касающихся оформления и использования речевых образцов.

При правильной дозировке теоретических знаний, практических правил-инструкций и достаточной тренировке именно на продвинутом этапе обучения в армянской школе происходит формирование вторичных речевых умений, адекватных определенному кругу необходимых речевых ситуаций. Решающую роль в этом процессе играет специальная система упражнений, выработанных на основе учета основных особенностей формирования речевого механизма, что может и должно явиться темой специальных исследований.

Предлагаемое выше понимание прин-

¹⁰ В. Цетлин, «Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам». Сб. «Иностранные языки в высшей школе», 1969, вып. 5, стр. 7.

ципа сознательности в обучении второму языку, как мы видели, направлено на развитие прежде всего языковой активности учащихся и уже тем самым тесно связано с дидактическим принципом активности обучения. Кроме того, при определении сущности принципа активности в процессе обучения неродному языку необходимо иметь в виду учение психолингвистов о двух неразрывно связанных видах активности — операционной и мотивационной¹¹, причем психологами доказано, что одних операционных умений (с психологической точки зрения — операционной готовности к речевой деятельности) недостаточно для устного общения в условиях естественной коммуникации.

Развитие же мотивационной готовности направлено на формирование умения мобилизовать усвоенный речевой материал для общения в конкретных коммуникативных целях.

Мотивационная готовность к речевой деятельности так же, как и операционная, развивается путем выполнения различного типа упражнений, однако особенностью упражнений мотивационного плана является то, что они характеризуются прежде всего наличием эффективного побуждения, стимула к высказыванию, ибо без такого побуждения высказывания не мотивированы.

Таким образом, в свете последних достижений психологии можно сформулировать принцип активности в

методике обучения языкам как принцип развития преимущественной мотивационной активности в процессе обучения речевой деятельности на неродном языке. Для подготовки к такой деятельности используются виды работ, развивающие операционную готовность к речи на изучаемом языке.

Тесно связаны с принципами сознательности и активности обучения также принципы последовательности и доступности.

Особо следует подчеркнуть здесь, что принцип доступности изучаемого материала и последовательность его введения, принцип перехода от легкого к трудному не следует понимать как принцип изучения сначала более «легких» языковых категорий. Дело в том, что порой наиболее трудные языковые явления являются наиболее необходимыми для осуществления речевого процесса и подлежат поэтому изучению на самых первых этапах обучения языку (например, в русском языке предлоги или вид глагола). Поэтому говоря о принципах последовательности и доступности в процессе обучения русскому языку как неродному, мы должны, во-первых, иметь в виду последовательное введение специально отобранных речевых образцов на тематически доступном материале, во-вторых, принцип доступности в процессе преподавания русского языка нерусским должен осуществляться путем разработки специальной системы введения нового материала на уроках русского языка учащимся другой национальности.

Говоря о реализации в методике преподавания русского языка в армянской школе дидактического принципа научности, необходимо подчеркнуть три основных положения:

- 1) вся организация процесса обучения основывается на учете данных современной науки [лингвистики, психологии, психолингвистики, методики обучения языкам (см. выше)];
- 2) все сообщаемые учащимся сведения должны соответствовать современному уровню развития изучаемой дисциплины.

¹¹ См., Гальперин П. Я., «Типы ориентации и активность обучения», «Радянська школа», Киев, 1962, № 3, где П. Я. Гальперин доказывает, что овладение определенными умениями непосредственно связано с активностью учащихся в процессе обучения. Он указывает на необходимость развивать два вида активности — операционную и мотивационную, причем на операционной активности зиждется, по П. Я. Гальперину, операционная же готовность учащихся к речевой деятельности, а мотивационная активность лежит в основе мотивационной готовности к речевому действию.

лины — в данном случае современного русского языка. Хотя, как здесь неоднократно подчеркивалось, изучение системы русского языка в армянской школе не является самоцелью и носит практический, прикладной характер, весь тот строго ограниченный круг теоретических сведений, который сообщается учащимся, исходя из практических целей, должен быть приведен в полное соответствие с современными научно-языковедческими данными;

3) весь изучаемый языковой материал преподносится учащимся в строгой методически продуманной и научно-обоснованной системе. Например, отказ от традиционного порядка расположения грамматического материала в новой программе для армянской школы ни в коем случае нельзя рассматривать как нарушение системности в процессе изучения грамматических явлений. С одной стороны, каждое грамматическое явление изучается в IV—X классах армянской школы в сопоставлении со своими основными аналогами (надписные формы — в сопоставлении с именительным падежом, глагольные времена — в сопоставлении с неопределенной формой и т. п.), и каждое грамматическое явление тем самым находит определенное место в системе грамматических категорий. С другой стороны, определенная система лежит и в основе расположения материала, подлежащего изучению в программе IV—VI классов — он расположен в порядке распространения основной речевой единицы — речевого образца.

В заключение следует отметить, что определение лингводидактических принципов обучения русскому языку в национальной школе имеет, кроме чисто теоретического, также и практическое значение при выяснении последовательности расположения подлежащих изучению явлений, связанных с языковой и речевой системностью.

MUUSIKATUND LASTEAIAS

VEERA MASING

Koolieelne iga — see on peamiselt muusikaliste muljete kogumise, intensiivne muusikalise vastuvõtlikkuse aeg. Nii iseloomustab koolieelset iga tunded nõukogude muusikategelane N. Veltugina.

Muusikal on suur kasvatuslik mõju lapse isiksusele. Muusika kaudu rikastame lapse muljeid ja elamusi ning laiendame silmaringi. Ei leidu last, kes oleks muusika vastu täiesti ükskõikne. Juba varajases eas väljendab ta muusika abil äratatud tundeid plaksutamise või liigutustega. Mida rohkem me lastega laulame ja kuulame muusikat, seda suuremat huvi ja armastust äratame neis laulu ja muusika vastu. Liikumine muusika või laulu saatel arendab lapse liigutusi, rütmitunnet, rühti.

Suur tähtsus koolieelikute esteetilises kasvatuses on lasteaias muusikatundidel. Seal õpetame lapsi laulma, kuulama muusikat, mängima lastepille, liikuma muusika ja laulu saatel. Muusikatunnis tegutsevad lapsed nii kollektiivselt kui ka individuaalselt. Ka arendame lastes sel teel otsustavust, iseseisvust, sihikindlust, leidlikkust ja fantaasiat.

Muusikatund koosneb mitmest osast ja alati tuleks eelnevalt hästi läbi mõelda, kuidas tundi üles ehitada. Tuleb mõelda, missuguseid näitlikke vahendeid ja metoodilisi võtteid kasutada, kellele lastest erilist tähelepanu pöörata. Muusikatunnid ei tohiks olla alati ühtemoodi üles ehitatud, see vähendab laste huvi tunni vastu. Muusikakasvataja* peab hästi tundma õpetata-

* Artiklis on termini «muusikajuhataja» asemel kasutatud «muusikakasvataja». Toimetus.

vat repertuaari ning esitama seda lastele väga ilmekalt, et äratada huvi ja lapsi kaasa haarata. Muusikakasvataja õige kõne, hea diktsioon ja ilmekas esitus aitavad ka lastel sedasama omandada.

Muusikatunni algus oleneb eelnenud tegevusest. Kui enne muusikatundi oli rahulik tegevus (näit. emakeele tund), siis alustame tundi kindlasti kerge liikumisega (marss, imiteerivad liigutused, mingi lühike ja lihtne tants, tantsusammu õppimine või kinnistamine). Kui aga eelnes liikuv tegevus, alustame rahulikult (lapsed tulevad marssides sisse ja istuvad kohe toolidele). Niisugust tunni algust on harva, sest tavaliselt eelneb muusikatunnile mingi rahulik tegevus.

Sissejuhatavale osale järgneb muusika kuulamine (laul või instrumentaalmuusika). Kuulata võib ka õppimisele tulevat uut laulu. Muusika kuulamine nõuab lastelt erilist tähelepanu ja püsivust, seepärast paigutamegi selle võimalikult tunni algupoolesse, millal lapsed ei ole veel väsinud ja on tähelepanelikud.

Laulmist alustame lihtsate viisikestega (kasutame relatiivse helikõrguse süsteemi). Seejärel kordame õpitud laulu. Kollektiivne laulmine peaks vahelduma individuaalse esitusega, püsti laulmine istudes laulmisega. Ei tohi unustada näitlike vahendeid (pildid, mänguasjad jmt.), lastepille, lipukesi, linte, samuti imiteerivaid liigutusi, kui laulu tekst seda võimaldab. Laulude äratundmiseks võib mõistatada rütmikoputuse, suulliigutuste või teksti järgi. Väga toredasti elavad lapsed kaasa käpiknukkudele, kelle tulek tundi on seotud just mõne lauluga. Tuleb meeles pidada, et toonud sisse mõne tegelase, näit. käpiknuku, ei tohi me teda unustada, vaid peame vahete-vahel temaga tegelema, vestlema. Tema suu läbi võime anda hinnangu liikumisele, tunni lõpul aga jätab «külaline» lastega hüvasti.

Laulda ei tohi liiga kaua, mis juhtub tavaliselt siis, kui liialdatakse repertuaari rohkusega.

Laulmisele järgneb liikumine muusika ja laulu saatel. Soovitav on pärast laulmist mängida kas muusikalist mängu või tantsida, et laulmisele ei järgneks jälle laulmine. Seejärel korraldame laulumängu

ja lõpuks jälle liikumise instrumentaalmuusika saatel. Muusikatunni lõpp peab olema rahulik ja rahustav. Selleks võib olla mõni rahulikum muusikaline mäng või lihtsalt imiteerivad liigutused. Imiteerivad liigutused peaksid olema kuidagi seotud tunni teemaga. Toome näite. Muusikatunni lõpul mängiti A. Roomere muusikalist mängu «Kaval rebane». Et mängus on tegemist varitsemise ja püüdmisega, siis öeldi pärast mängu lastele, et nad kõik olgu nüüd «rebase» ja hiiligu saalist vaikselt välja. Lapsed peavad siis imiteerima rebase kõndi, mis olekski neile rahustav.

Kui muusikatunnis on plaanis ka orkestrimäng, siis paigutame selle tunni lõppu. See võimaldab teha individuaalset tööd — osa lapsi võime koos rühmakasvatajaga ära saata.

Muusikatundides peame hoiduma liigest jutustamisest. Esikohal olgu muusika, mitte sõna. Alati peab ära kasutama laste teadmisi ja mõtteid, mitte ainult oma mõtteid peale suruma. Seletused, juhendamine, küsimused peavad olema lühikesed, ilmekad, arusaadavad ja emotsionaalsed, peame arvestama laste vanust, arengutaset, individuaalseid omadusi.

Muusikatunnist peaks osa võtma ka rühmakasvataja. Mida noorem rühm, seda aktiivsem ja tähelepanelikum peab ta olema, sest distsipliini jälgimise kõrval tuleb ka juhendada, parandada vigu, olla lastele eeskujuks. Vanemas rühmas teeb rühmakasvataja juba vähem kaasa, sest lapsed on iseseisvamad, aktiivsemad ning neil on endalgi mõnevõrra teadmisi ja oskusi. Ometi ei tohi rühmakasvataja siingi tunnist täiesti kõrvale jääda. Eriti peab ta tähelepanu pöörama liigutustele, sest lapsed püüavad teda igati jäljendada.

Edasi peatume muusikatunni osadel.

Lastele kõige lähedasem ja arusaadavam on laulmine, sest tekst aitab avada muusika sisu. Lauluga puutub laps kokku juba hällis, kui ema talle hällilaulu laulab. Ja see, kui palju me laulame lastele ja lastega, mõjutab ka tulevikus tema huvi ja armastust muusika vastu. Muusikakasvataja peab suure tähelepanuga valima laulurepertuaari, arvestades programmi, laste vanust, arengutaset ja huvi. Kui laul

on huvitav, ilmekalt ette kantud, haarab see lapsi ja nad asuvad innuga laulu õppima ning hiljem laulavad seda mitte ainult muusikatunnis, vaid mujalgi.

Laulu puhtale intoneerimisele tuleb ka suks viimastel aastatel koolieelsetes lasteasutustes kasutusele võetud relatiivse helikõrguse süsteem (*JO-LE-MI*).

Kõige nõrgem lüli muusikatundides, nagu näitavad tähelepanekud, on instrumentaalmuusika kuulamine (ainult kuulamiseks mõeldud palad). Meie ülesanne on ju õpetada lapsi mitte ainult kuulama muusikat, vaid ka kuulma, oskama seda analüüsida. (Muidugi vastavalt vanusele.) Instrumentaalmuusika kuulamine lasteaias ei tohi kujuneda formaalseks (nime-tame näiteks pala pealkirja, vahel ka heltlooja, aga mis edasi?). Muusikakasvataja peaks kõigepealt ise tutvuma palaga, õppima korralikult seda esitama (kui on tehniliselt raske pala ja muusikakasvataja ei ole võimeline seda esitama, võib kasutada grammofooniplaate või magnetofoni). Peab läbi mõtlema ka pala sisu, väljendusvahendid, meetodilised võtted, näitlikud vahendid ja alles siis tutvustama lapsi selle palaga. Lapsi peab juhendama kuulamisel, analüüsima pala, vajaduse korral ise selgitama, kuid ei tohi lasta mõtteid ega fantaasiat maha suruda.

Pala kuulame mitu korda, et lapsed seda paremini mõistaksid, et see neid haaraks.

Kahjuks lastakse lastel vähe kuulata rahvamuusikat, kuigi see on lihtsamaid muusikavorme.

Kui muusika kuulamine on lasteaias õigesti organiseeritud (kuulatakse ka väljaspool muusikatunde), siis tekivad lastel juba lemmikpalad, lemmikheliloojad, keda nad tunnevad ära muusikat kuulates, ja nad suudavad anda paladele omapoolseid iseloomustusi või seletusi.

Liikumine on väga tihedalt seotud muusika ja lauluga. Näiteks muusikalised mängud, tantsud, laulumängud. Suurem osa muusikatunnist on eraldatud just liikumisele muusika ja laulu saatel. Õpetame lastele lihtsamaid tantsusamme, õiget kõndi, jooksu, hüplemist. Huvitavamaks ja mit-

mekesisemaks teeb liikumise vahendite kasutamine (lipud, kõrinad, linnid, lastepillid, rätikud jm.). Muusikaliste mängude, tantsude ja laulumängude kaudu arendame laste rütmitunnet, oskust liigutusi kooskõlastada muusikaga ja laiendada silmaringi. Selle repertuaari kaudu tutvustame lapsi mitmesuguste töödega, looduse nähtustega, linnu- ja loomariigiga. Väga hea ja kasulik on anda lastele ülesanne mõelda ise liigutusi esitatava muusika järgi. Kõigepealt laseme kuulata muusikat ja laps peab mõtlema, millise iseloomu ja tempoga see on ning missuguseid samme ja liigutusi võiks selle muusika saatel teha. Kui ülesanne valmistab raskusi, antagu mingi kindel teema, näit. «Klounide tants». Niisugused ülesanded meeldivad lastele. Paremaid ja huvitavamaid liigutusi peaks aga ära kasutama tantsu koostamisel ja esitama seda lasteaias peol.

Lastepille kasutame muusikatundides laulude saateks, liikumisel ja orkestris. Eriti meloodilised pillid (metallofon, kannel jt.) aitavad kaasa muusikalise kuulmise arendamisele. Näit. peavad lapsed kuulmise järgi leidma metallofonil algul üksikuid helisid, hiljem lihtsaid viisikesi. Laulmisel, kui tekst võimaldab, kasutame üksikuid rütmipille (näit. laulus linnukestest — ööbikut, hobusest — kastanjettest jne.) Muusikalistes mängudes on lastepillid vahenditeks. Näiteks A. Roomere mängus «Kes on kiirem?» võib kasutada 4 pilli: kastanjet, tamburiini, triangle, taldrik; «Mäng kellukesega» — triangleid jt. Sellega arendame rütmitunnet. Orkestris rakendame kogu rühma, hoolimata laste muusikalistest võimetest. Nii võib orkester koosneda ainult rütmipillidest, rütm- ja meloodilistest pillidest, või moodustame meloodiliste pillide ansambli. Lastepillide kasutamine arendab rütmitunnet, meloodiakulmist, aitab kaasa haarata ka vähemaktiivseid, arglikke lapsi. Mõni laps keeldub üksi laulmast, kuid anname talle kätte mõne pilli — ja laps täidab ülesande.

Kõiki eespool mainitud seisukohti arvestades on võimalik saavutada lastel muusikaline tase, mis vastab kooli minevale lapsele esitatavatele nõuetele.

MUUSIKATUNNI NÄIDISKONSPEKT VANEMALE RÜHMALE

TUNNI ULESANDED

1. Tutvustada lastele uut laulu — P. Ullaste «Nuku hällilaul». Pöörata tähelepanu unelaulu iseloomulikele tunnustele (õrnalt, vaikselt, rahulikult). 2. Pika ja lühikese heli eraldamine. 3. SO, MI käemärkide kordamine (eesti rahvalaul «Nukuke»). 4. V. Teder «Laul emale» — laulda voolavalt, õrnalt. 5. Ara arvata P. Ullaste laul «Kelgule» rütmikoputuse järgi. Laulda hoogsalt, selge diktsiooniga. 6. Tantsus «Kaera-Jaan» (eesti rahvatants) juhtida tähelepanu käärhüppele (kerge, vetruv, maandumine päkale). 7. Laulumäng «Laul ja töö» — juhtida laste tähelepanu sellele, et nad mõtleksid välja ainult tööliigutusi. 8. A. Roomere muusikaline mäng «Kes on kiirem?» — rütmipillide kasutamine.

ETTEVALMISTUS TUNNIKS

Tuulutan ruumi, paigutan toolid kahte ritta klaveri juurde.

Toon suure nuku, mänguhälli, tamburiini, triangu, taldrikud, kastanjeti, flanellograafi. Joonistan suured ja väikesed nukud.

TUNNI KAIK

Lapsed tulevad marssides saali.

Muusikakasvataja: Nüüd marsime ja plaksutame kaasa. Alustame kõik parema jalaga.

Lapsed lähevad marssides toolide juurde ja istuvad.

Muusikakasvataja: Lapsed, kuulake. Ma laulan teile laulu «Nukuke». Siis aga laulame kõik koos. (Laulan kaks korda laulu ette, siis kordan lastega.)

Muusikakasvataja: Selles laulus on kaks erineva kõrgusega heli. Missugune on üks heli?

Lapsed: Üks heli on kõrge.

Muusikakasvataja: Aga milline on teine heli?

Lapsed: Teine heli on madalam.

Muusikakasvataja: Kuulake veel ja jäl-

gige minu kätt. (Laulan ja näitan käemärke.) Proovime nüüd kõik koos laulda ja käega näidata. (Vajaduse korral kordame.)

Muusikakasvataja: Kuidas me nimetame seda märki? (Näitan SO-d.) Näitame käega ka.

Lapsed: See on SO. (Laps näitab.)

Muusikakasvataja: Kuidas nimetame teist märki? (Näitan käega MI-d.)

Lapsed: See on MI. (Näitan käemärki.)

Muusikakasvataja: Nüüd ma laulan seda laulu helinimetustega (SO, MI, SO, SO, MI) ja käemärkidega. Laulge kõik kaasa.

Muusikakasvataja: Et teil oleks laul silmade ees, asetan nendele joontele nukukesed nii, nagu seda laulu peab laulma. (Lapsed laulavad, mina näitan tahvlilt kaasa. Kordamisel lasen üksi laulda. Hinnang.)

Muusikakasvataja: Kuidas vedur vilistab, kui ta jaamast väljub?

Lapsed: Tuut! (Pikalt.)

Muusikakasvataja: Aga vahel annab ka lühikest vilet. Kuidas see on?

Lapsed: Tu-tu. (Lühidalt.)

Lasen lastel koos korrata pikka ja lühikest heli, ise näitan käega kaasa. Kordamisel lasen ka lastel käega näidata.

Toon välja suure nuku Maarika.

Muusikakasvataja: Lapsed! Meile on tulnud täna külaline, ta sõitis siia rongiga.

Maarika: Tere, lapsed!

Lapsed: Tere!

Muusikakasvataja: Maarika on väga väsinud, sest tal oli pikk maa tulla. Ma panen Maarika siia hälli veidi puhkama. Teie aga kuulake tähelepanelikult uut laulu. Pärast ütlete, kuidas võiks olla selle laulu peakiri. (Laulan saatega P. Ullaste laulu «Nuku hällilaul».)

Laste arvamused.

Muusikakasvataja: Oige. See on hällilaul. Selle kirjutas helilooja P. Ullaste ja pani pealkirjaks «Nuku hällilaul». Kuidas me peame seda laulu laulma?

Laste vastused. Kui nad ei ütle (õrnalt, vaikselt, rahulikult), siis teen seda ise.

Muusikakasvataja: Kuulake veel kord seda laulu. Näete, Maarika jäi juba magama. (Laulan saateta ja kiigutan hälli.)

Muusikakasvatataja: Lapsed, mis pidupäev läheneb?

Lapsed: Naistepäev.

Muusikakasvatataja: Õige. Tuletame meelde toreda laulu emast. Mis laul see on?

Lapsed: «Laul emale».

Muusikakasvatataja: Te kõik väga armastate oma ema ja hoiate teda. Ema aga hoolitseb teie eest, on teie vastu õrn ja hea. Kuidas me peame laulma seda laulu?

Laste vastused.

Muusikakasvatataja: Tõuske püsti ja laulame hästi südamlikult ja õrnalt. (Laulame saatena.)

Muusikakasvatataja: Oi, vaadake! Ka Maarika ärkas üles.

Maarika: Jäin tukkuma. Läbi une kuulsin, kui ilusti te laulsite. Kas ma võin veel kuulata teie laule?

Lapsed: Jaa!

Muusikakasvatataja: Pange nüüd hästi tähele. Mis laul see on? (Koputan P. Ülaste laulu «Kelgule» rütmi.)

Küsin 3—4 lapse arvamust.

Muusikakasvatataja: Hääldate sõnu hästi selgelt, et Maarika saaks igast sõnast aru. Kas see laul on lõbus või kurb? (Lõbus.) Kuidas me peame siis laulma?

Laste vastused.

Muusikakasvatataja: Laulame hoogsalt ja rõõmsalt. Tore on ju kelgutada! Laulame üks kord saatena.

Muusikakasvatataja: Aga nüüd laulame nii: esimese ja kolmanda salmi laulavad poisid, teise ja neljanda aga tüdrukud. Refraani laulame kõik koos.

Hinnang.

Muusikakasvatataja: Paneme toolid seinäärde. Tantsime eesti rahvatantsu «Kaera-Jaan». Võtame neljakaupa ringidesse. Kuidas me peame hüppama?

Laste vastused. Tantsime üks kord. Vajaduse korral parandan ja juhendan lapsi.

Muusikakasvatataja: Teeme nüüd suure ringi ja mängime laulumängu «Laul ja töö». Mõtleme välja ainult tööliigutusi.

Mängime kolm korda.

Muusikakasvatataja: Täna mängime muusikalist mängu «Kes on kiirem?» rütmipillidega.

Jaotan lapsed nelja rühma. Määrän rühmajuhid ja annan neile kätte rütmipillid. Mängime üks kord.

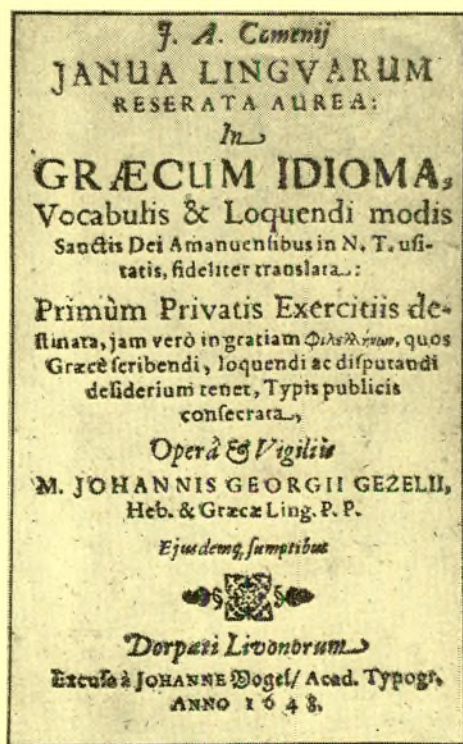
Maarika: Mulle väga meeldisid teie laulud, tantsud ja mängud. Aitäh, lapsed! Te olite väga tublid.

Muusikakasvatataja: Need lapsed, kelle käes on pillid, tulevad minu juurde. Teised marsivad. Meie aga mängime kaasa.

Lapsed lahkuvad marssides. Nukk Maarika lehvitab neile järele.

ÜHEST EESTIS ILMUNUD J. A. KOMENSKY RAAMATUST

LEMBIT ANDRESEN



Meie pedagoogikateadlaste vaateväljast on seniajani kõrvale jäänud Jan Amos Komensky mõju 17. sajandi Eesti haridusele. Et J. A. Komensky pedagoogilised ideed tõepoolest ka Eestini ulatusid, seda näitab meile Tartus trükitud ja tänaseni Lundi Ülikooli raamatukogus alal hoitud «Janua lingvarum reserata aurea»¹ («Keelte avatud uks»).

Selle raamatu kirjutas J. A. Komensky (1631. a.) ladina keele õpetamiseks koolides. Rootsisis toimus sel ajal hariduselu ümberkorraldamine. Komensky pedagoogiliste ideede ja nende rakendamise vastu tundsid isiklikku huvi riigikantsler Axel Oxenstierna ja Upsala Ülikooli kantsler Johan Skytte.² 1641. a. kutsuti Komensky Rootsi, et täielikult välja töötada ladina keele õpetamise meetodika. Suurt huvi keelte õpetamise meetodika vastu tundsid ka ülikoolid. Tartu Academia Gustavianas oli sel ajal kreeka ja heebrea keelte professoriks Johan Georgi Gezelius.

Samal ajal, kui Komensky koostas raamatut «Uusim keele õpetamise meefod» («Linguarum methodus novissima»), ilmus Gezeliusel 1647. aastal Tartus kreeka keele grammatika ja aasta hiljem kreeka-ladinakeelne «Janua lingvarum reserata aurea».

Komensky õpperaamat oli selleks ajaks tõlgitud kõikidesse tähtsamatesse Euroopa keeltesse, sest see oli koostatud täiesti uuel põhimõttel kui varasemad klassikute tekstide päheõppimisele rajatud ladina keele õpikud. «Janua lingvarum reserata» läbitöötamisel omandati sõnavara saja kõrvuti seisva kreeka- ja ladinakeelse lugemispala kaudu. Lühikestes jutustustes anti ülevaade kõikidest tähtsamatest elualadest ja maailmanähtustest. Iga sõna

¹ J. A. Comenij, Janua lingvarum reserata aurea: In graecum idioma, Vocabulis et Loquendi modis. Dorpati Livonorum. Johanne Vogel. Acad. Typogr., 1648, 367 lk.

² J. Skytte suhetest Tartu Ülikooliga vt. Helmut Piirimäe, Kui Tartust sai ülikoolilinn. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 1, lk. 76–80.

oli varustatud numbriga, et kergendada vastava sõna leidmist paraleeltekstist.

Komensky raamat trükiti Gezeliuse kuluga 1648. a. Academia Gustaviana trükikojas kreeka keele õpperaamatuna. Väljaanne trükiti oktaavkaustalises formaadis (9×15 cm) kogumahuga 367 lehekülge. Raamat koosneb Gezeliuse kirjutatud sissejuhatusel, sajast kreeka-ladina-keelsest lugemispalast (258 lk.), ladina-keelsest indeks-sõnastikust (90 lk.) ja sisukorrast.

«Janua lingvarum reserata» on käesoleva ajani ainus Eestis väljaantud J. A. Komensky teos.

TÖENÄOSUSTEORIA JA MATEMAATILISE STATISTIKA ELEMENTIDE ÕPETAMINE EESTI KOOLIDES AASTAIL 1920 — 1940

KALLE VELSKER

Möödunud sajandi viimasel kümnendikul algas koolimatemaatika ulatuslik rahvusvaheline reformimisliikumine (vt. lähemalt 7 ja 8). Selle eesmärk oli moderniseerida matemaatika kui õppeaine sisu, kusjuures koolimatemaatika kursuse keskseks mõisteks pidi saama funktsioon. Lisaks püüdlustele õpetada koolis diferentsiaal- ja integraalarvutuse algeid, esineti mõnes riigis ka taotlusega võtta koolimatemaatika kavva teema tõenäosusteooriast. Kõige järjekindlam oldi selles suhtes Venemaal, kuid praktiliste tulemusteni jõudmist takistas Esimene maailmasõda.

Riikides, kus sajandi algul enne koolimatemaatika reformimist või reformimise tulemusena õpetati tõenäosusteooria elemente, oli välja kujunenud kindel järgnevus kombinatoorikat, tõenäosusteooriat ning Newtoni binoomvalemit käsitleva teema suhtes. Neist olulisemaks peeti kombinatoorika õpetamist, millele järgnes ühe rakendusena tõenäosusteooria teema ning teise rakendusena Newtoni binoomvalem. Tõenäosusteooria teema all käsitleti juhusliku sündmuse mõistet, sündmuse tõenäosuse mõistet, vastandsündmust ja selle tõenäosust, tõenäosuste liitmise ja korutamise teoreeme, keskvaartust, binomiaaljaotust ja suurte arvude seadust. Ülesanded tõenäosuste arvutamiseks olid valitud tavaliselt nii, et tuli kasutada kombinatoorika valemeid. Tõenäosusteooria peatükile järgnes tavaliselt peatükk kindlustusmatemaatikast. Kui mitte varem, siis sellega ühenduses tutvustati ka statistilise tõenäosuse mõistet. Matemaatilise statistika elementide õpetamisele koolis sajandi algul erilist tähelepanu ei pööratud. Juhusliku muutuja ja selle väärtustega puututi vähesel määral kokku diagrammide ning aritmeetilise keskmise või siis tõenäosusteooria küsimuste käsitlemisel.

Vaatleme alljärgnevalt tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika elementide õpetamist eesti koolis.

Koolimatemaatika rahvusvahelisel reformimisliikumisel ei olnud sajandi algul praktilist mõju eesti koolile. Alles 1917. a. toimunud esimesel matemaatikaõpetajate kongressil pandi alus eesti matemaatikute aktiivsele tegevusele matemaatika õpetamise küsimuste lahendamisel (6, lk. 70). Reformimisliikumise ideed rakendati ellu aga pärast 1920. aastat. Et ajavahemik 1920. aastast kuni 1940. aastani on jaotunud (6, lk. 90) matemaatika õpeta-

mise seisukohalt koolis kolmeks ajatsükliks, on ka ülevaade antud nende kaupa.

Aastail 1920—1926 loodi Eesti Matemaatika Õpetamise Komisjon (MÖK*) ning töötati välja matemaatika õppekava projekt keskkoolidele. Esialgse tõuke tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika elementide võtmiseks koolimatemaatika programmi andis arvatavasti prof. G. R ä g o efekanne «Statistilisest ilmavaatest», mille ta pidas teisel matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongressil Tartus 1921. aastal. Kuigi efekanne ei ole säilinud, viib sellisele olemisele järgmiste aastate koolimatemaatika sisu uurimine.

Esimesed Haridusministeeriumi koostatud ajutised matemaatika õppekavad, milles reaalarhu 10. ja 11. klassi programmi oli võetud ka matemaatilise analüüsi, analüütilise geomeetria ning tõenäosusteooria algmed, kehtestati 1922. a. maist. Enne seda kasutati tsaariaegseid programme. Humanitaarharu** 9. ja 10. klassi matemaatikaprogrammile oli 1923. aastal lisatud tõenäosusteooria elemendid mittekohustusliku teemana. Need programmid töötas MÖK ümber ning varustas seletuskirjaga. Haridusministeerium saatis programmid koolidesse 1924. a. oktoobris (6, lk. 74—76).

MÖK, kelle ülesanne oli «uurida igakülgset matemaatika õpetamise praegust seisukorda meie alg- ja keskkoolides, et nõnda saadud andmete ja seni meil ja välismaal korjatud kogemuste põhjal, kui alusel, oleks võimalik läbi viia tarvilikke reforme» (3, lk. 21), asus nüüd välja töötama matemaatika uut õppekava projekti algkoolile. See ilmus koos seletuskirjaga 1925. aastal. Programmi

* MÖK moodustati 1924. a. toimunud IV matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongressil. Komisjoni kuulusid G. R ä g o (esimees), J. Nuut, J. Grüntal, A. Borkvell ja J. Kaulberg.

** 1922. a. detsembris Riiginõukogu vastu võetud avalike keskkoolide seadus koos 1920. a. mais ilmunud avalike algkoolide seadusega panid aluse kodanliku Eesti koolisüsteemile aastaks 1920—1934. «Emakeelse, ilmliku ühtluskooli» esimeseks astmeks sai kohustuslik maksuta 6-klassiline algkool, teiseks astmeks aga 5-klassiline tasuta kesk-kool — gümnaasium. Alates keskkooli 3. klassist toimus jagunemine mitmesugusteks eriharudeks (humanitaar-, reaal-, majapidamis-, kommerts-, pedagoogika-, põllumajandusharu jne.) (2, lk. 654—655).

projektis nähti ette käsitleda 6. klassis ka teemat «Statistiliste andmete diagrammid», mis pidi olema ettevalmistuseks funktsionaalse sõltuvuse mõiste selgitamisel. Matemaatika õppekavad algkoolile kinnitas Haridusministeerium 1928. a. juulis. Selles oli kuuenda klassi jaoks sisuliselt sama teema, mis MÖK-i vastavas projektis — «Statistiliste andmete kujutamine».

MÖK-i koostatud matemaatika õppekava projekt keskkoolile ilmus 1926. aastal.

Kooliraamatutena kasutati vaadeldaval ajavahemikul nii vene keelest tõlgitud ülesannete kogusid, mis olid kohandatud Eesti oludele (näiteks N. S. Shaposhnikov ja N. Valtsev, Algebra ülesannete kogu II), kui ka oma autorite koostatud õpikuid ning ülesannete kogusid. Et koolimatemaatika ametlikud programmid olid sel ajal välja kujunemata, siis esitati õpikutes materjal, mille õpetamist koolis pidas vajalikuks eeskätt autor. Näiteks V. P ä s s kirjutas keskkooli vanematele klassidele määratud raamatu «Algebra ülesannete kogu I» (ilmus 1920) lõppsõnas: «Selle ülesannete kogu kokkuseadmise juures on silmas peetud seda sihti, missuguses sammub praegusel ajal meie seltskond ja kool, ehk missuguses nad vähemalt sammuma peaksid, nimelt vähema teoretiseerimisega rohkem tegelikult läbi viia. Selles mõttes on sesse ülesannete kogusse võetud niisugused osad, mis puudusid endistes uue keskkooli õppekavades, kuid millel on küllaltki suur praktiline tähtsus nagu funktsiooni mõiste, geomeetiline kujutamine, geomeetiline võrrandite lahendamine ja tõenäosuslikkuse õpetus, aga välja on jäetud ahelmurrud — asi, millel on peaaegu ainult teoreetiline tähtsus.» Tõenäosusteooriast käsitles V. P ä s s raamatus juhusliku sündmuse, võrdvõimalike sündmuste ja sündmuse toimumise tõenäosuse (soodsate ja kõigi võimaluste arvu jagatisena) mõistet, tõenäosuste liitmise ja korrutamise lauseid (vastavalt välistavate ja sõltumatute sündmuste korral). Ülesannetest peaaegu $\frac{2}{3}$ oli täringu viskamisele, kastist kuuli võtmisele, kaardi tõmbamisele kaardipakist ja loteriile. Ka seisukohast «vähema teoretiseerimisega rohkem tegelikult läbi viia», mille vastu aliakirjutanu arvates kaasajal koolimatemaatikas patustatakse, on kõne all olevas raamatus kinni peetud. Nii ei anta teoreetilises osas

vastandsündmuse mõistet, ei vaadelda sündmuse ja vastandsündmuse tõenäosuste summat, ei selgitata tingliku tõenäosuse mõistet ega ka selle arvutamist, kuid ometi esitatakse ülesandeid, milles need mõisted sisuliselt esinevad. Näiteks:

2. Rühmast, milles on 50 sõdurit, lubatakse liisu läbi 5 sõdurit koju. Kui suur on iga sõduri jaoks tõenäolikkus selleks, et koju saada, ja selleks, et koju mitte saada? Kui esimesel liisu tõmbajal õnnestuks koju saada, kuidas muutuks siis tõenäolikkus koju saada ülejäänud sõdurite jaoks, ja kuidas vastupidisel juhtumisel?

Põhiliselt samu küsimusi tõenäosusteoorias, millele lisandus paragrahv «kinnitussarvutusest», käsitleti keskkooli 4. ja 5. klassi jaoks määratud P. Ederbergi raamatus «Algebra ülesannete kogu ja kokkuvõtlik käsiraamat III» (ilmus 1924). Mõnevõrra rohkem kui V. Pässe raamatus pandi selles rõhku teoreetilisele materjalile. Põhiline osa ülesannetest oli ka selles täringu viskamisele, kuulide võtmisele ja loosimisele. Seoses kindlustusalaste küsimustega tutvustati suremüstabelit ning lasti arvutada üleelamistõenäosust.

Noorematele klassidele määratud õpikuis (näiteks K. R. Veski ja J. Grüntal «Aritmeetika, geomeetria ja algebra» VI õppeaastaks, ilmus 1922, kordustrüki 1924 ja 1928) käsitleti matemaatilises statistikas vaid juhuslike muutujate väärtuste kujutamist diagrammidena.

Aastail 1926—1934 toimus MÖK-i väljatöötatud matemaatika õppekava projekti rakendamine. MÖK-i koostatud keskkooli õppekava projekt, mis ilmus 1926. a., võeti vastu 1927. a. aprillis toimunud V matemaatika- ja füüsikaõpetajate kongressil. Selle alusel andis Haridusministeerium 1930. a. välja keskkoolide humanitaar-, reaali- ja majapidamisharu õppekavad, milles nähti ette käsitleda 5. klassi teema «Statistika alged» all tõenäosuse mõistet, tõenäosuste liitmise ja korrutamise laseid ja statistilist tõenäosust. Reaalharus lisandusid sageduskõverad, mediaan, aritmeetiline keskmine, hajuvusmõõt ja binomiaaljaotus (4, lk. 67). 1930. a. programmi MÖK-i koostatutega võrreldes on märgata matemaatilise statistika osatähtsuse kasvu. Seda põhjendati programmi seletuskirjas väga kaasaegselt: «Orienteerumine

moodsa elu nähete vallas on võimatu ilma statistiliste meetodite algete tundmiseta... Kõrvuti suure sisulise väärtusega pakuvad need palad olulisi näiteid varemalt õpitud mõistete ja oskuste rakendamiseks, andes ühtlasi hea võimaluse kogu matemaatikakursuse kordamiseks uue ja väärtusliku aine najal.» (4, lk. 97.)

Ilmusid ka uutele programmidele vastavad õpikud. Neiks olid G. Rägo «Matemaatika töönaamat keskkoolidele», millest gümnaasiumi 1. ja 2. klassi kursus ilmus 1928. a., 3. klassi kursus 1929. aastal, 4. klassi kursus 1930. a. ja 5. klassi kursus 1932. a. Kõigile neile õpikuile on iseloomulik igapäevasest elust võetud statistiliste andmete rohke kasutamine ülesannetes. See andis võimaluse ka enne tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika teema käsitlemist keskkooli 5. klassis tutvustada mõningaid sellealaseid mõisteid. Näiteks enne funktsionaalse sõltuvuse graafiku käsitlemist korraldi gümnaasiumi 1. klassi kursuses statistiliste andmete geometrilist kujutamist. Seoses positiivsete ja negatiivsete arvude käsitlemisega esitati ülesandeid statistiliste andmete kahesuunalistele diagrammidele, anti hälbe mõiste (keskmise suhtes), leiti hälvete summa, arvutati aritmeetilist keskmist väärtustest, millest osa oli positiivsed, osa negatiivsed, ning tutvustati esialgse keskmise võtet aritmeetilise keskmise arvutamiseks. Näiteks:

16. Õhurõhumise päevakeskmised on 5 üksteisele järgneval päeval (baromeetri samba mm-tes)

749,4 733,5 759,2 758,7 755,9.

Määrata 5-päevane keskmine andmete liitmise ja summa jagamise teel. Määrata sama keskmine, võttes tema «esialgse väärtusena» mingi vahepealne, näit. 755, määrates hälbed sellest, leides hälvete summa, hälvete keskmine ja parandades «esialgset keskmist» leitud hälvete keskmise võrra. Põhjenda võte üldiselt.

Konkreetsete funktsioonide käsitlemisel keskkooli 1.—4. klassis lasti ka statistiliste suuruste vahelist sõltuvust esitada lineaarsete funktsioonide, ruuffunktsioonide jne. kaudu. Keskkooli 5. klassile määratud õpik (G. Rägo «Matemaatika töönaamat keskkoolidele. Analüüsi alged, statistika alged») sisaldas peatükki matemaatilises statistikas,

kus materjal vastas täielikult ametlikule programmile.

Nagu algkooli programmides oli ette nähtud, sisaldasid 6. klassi õpikud teemat «Statistiliste andmete kujutamine». Vastavad ülesanded paistsid siin silma andmete elulähedusega, sest need olid võetud igapäevasest elust ning tolaeagsest statistikast.

Aastail 1934—1940 muudeti kooli struktuuri ning vastavalt sellele ka matemaatika õppekavasid. 1934. aastal teostati kodanlikus Eestis koolireform*. Seoses sellega ilmusid 1938. aastal uued matemaatika-programmid kõigi koolitüüpide jaoks. Algkooli 6. klassi ja progümnaasiumi 2. klassi matemaatika nähti ette käsitleda diagramme. Gümnaasiumi humanitaar- ja reaalaru 3. klassi kavas seisid aga tõenäosusteooriast ning matemaatilise statistika järgmised teemad: «Juhusest sõltuvad suurused. Statistilise rea keskmised: mediaan, aritmeetiline keskmine. Statistilise rea hajuvus, hajuvusmõõt; ruuthälve. Nähtuse relatiivne sagedus; selle püsivus, empiiriline tõenäosus. Vaatlusandmete graafiline tasandamine. Mõõdetavate suuruste tõenäoselise väärtus: empiiriliste seaduste leidmine» (1, lk. 51). Reaalaru R₁ 3. klassis tuli lisaks käsitleda tõenäosuse mõistet ja kindlustusmatemaatika algeid (1, lk. 53).

Muudatused koolimatemaatika programmis kajastusid ka õpikuis. Nii anti näiteks 1936. a. välja G. Rägo «Matemaatika tööraamat uuele keskkoolile», mis oli endiste tööraamatute I ja II ümbertöötatud väljaanne. Õpik sisaldas nagu varemgi statistiliste andme-

* Keskkool muudeti viieaastaseks ning see järgnes neljaklassilisele algkoolile. Kuueklassilisele algkoolile, mis jäi püsima kõrvuti 4-klassilise algkooliga, järgnes 3-klassiline gümnaasium. Et uue keskkooli 1. ja 2. klassi õppeprogrammid ei vastanud algkooli 5. ja 6. klassi õppekavadele, oli 6. klassi lõpetajal keskkooli 3. klassi astumine raskendatud. Õpetajate ja lastevanemate protesti tõttu muudeti 1937. a. uuesti koolisüsteemi. Kuueklassilisele algkoolile järgneva 3-klassilise keskkooli (reaalkooli) ning algkooli 4. klassile järgneva 5-aastase keskkooli (progümnaasiumi) lõpetajate õigused võrdustati. Kolmeklassiline gümnaasium (10.—12. õppeaasta) võis olla humanitaar- või realkallakuga. Viimane jagunes veel reaalaruks R₁, kus suurem rõhk oli pandud matemaatika ja loodusteaduste õpetamisele, ning reaalaruks R₂, kus suurem osakaal oli võõrkeeltele ja loodusteadustel.

tega ning matemaatilise statistikasse kuuluvate mõistetega ülesandeid. Ka 1939. aastal standardõpikuteks väljaantud E. Etvergi ja G. Rägo «Matemaatika õpik humanitaar-gümnaasiumile» ning K. Ratassepa ja G. Rägo koostatud ülesannete kogu ühtisid matemaatilise statistika ning tõenäosusteooria elementide käsitlemise ning nende ülesannete osas suurel määral G. Rägo tööraamatutega. Kuuenda klassi õpikus (näiteks A. Kasvand, J. Lang, O. Paas, «Matemaatika õpik, 6. õppeaasta») käsitleti endiselt statistiliste andmete tulp-, sektor- ja joondia-gramme.

Et vaadeldaval perioodil pöörati matemaatilise statistika elementide õpetamisele koolis küllalt suurt tähelepanu, ilmneb ka 1939. a. aprillis peetud VII matemaatika-, füüsika- ja kosmograafiaõpetajate kongressi ettekannetest. Nimelt pidas siin prof. (praegune akadeemik) A. Humal ettekande «Matemaatilise statistika põhiprobleeme» ja õpetaja B. Tiikmaa ettekande «Statistika käsitlemise metoodilisi küsimusi». Prof. A. Humal andis ülevaate matemaatilise statistika arengust ning tõi näiteid selle distsipliini rakedustest üksikutel aladel. B. Tiikmaa rõhutas aga statistilise uurimismeetodi tutvustamise vajadust koolis (5, lk. 348).

Kokkuvõtteks võib tõenäosusteooria ning matemaatilise statistika elementide õpetamise kohta kodanliku Eesti koolis märkida järgmist:

1. Kui vaadeldava ajavahemiku alguses oli peaarõhk asetatud tõenäosusteooria küsimustele, siis alates 1921. aastast hakkas matemaatilise statistika küsimuste osatähtsus kasvama (esialgu õpikuis, alates 1930. aastast ka programmides) ning saavutas suurima ulatuse kolmekümnendate aastate lõpul.

2. Nagu selgub matemaatika õpetamise eesmärkidest ja juhtmõtetest, mis esitati matemaatikaprogrammide seletuskirjades, arvestati matemaatilise statistika küsimuste võtmisel koolimatemaatika kursusesse matemaatilise statistika kasvavat tähtsust igapäevases elus ja teistes teadustes ning head võimalust siduda koolimatemaatika igapäevase eluga.

3. Tõenäosusteooriasse kuuluvaid küsimusi kui rohkem teoreetilisi õpetati põhiliselt keskkooli reaalarhus.

4. Tõenäosusteooria ja matemaatilise sta-

tistika elementide õpetamise seisukohalt valitses koolimatemaatikas progressiivne suund. Uurinud teiste maade koolimatemaatika programme ja õpikuid, ei ole allakirjutanu leidnud matemaatilise statistika elementide nii laialdast õpetamist tolleaegses koolis, nagu see oli kavandatud G. Rägo õpikuis ning vastavates programmides. Sama kinnitab G. Rägo enda ütlus vastuseks ühele arvustusele tema tööraamatute kohta: «Statistilise meetodi algete käsitus on raamatus ju eranditult rajatud konkreetse siisuga küsimusseadetele. Ma ei näe praegu kahjuks teed, kuidas selles asjas veel kaugemale minna. Ka pole leida maailma koolikirjanduses näidet statistiliste meetodite käsitlemisest. Raskused selle aineosa omandamisel õpilaste poolt ja tema käsitlemisel õpetajate poolt on tingitud aine uudsusest ja omapärasusest: ta erineb ju oma küsimusseadetes tunduvalt sellest, millega ollakse harjunud. Aine läbitöötamist tohiks aga jälle kergendada tarviliku «tehnilise aparraadi» äärmine lihtsus».

Kirjandus

1. Algekooli, keskkooli, gümnaasiumi õppekavad. Tallinn, 1938.
2. O. Elango, Koolireformist kodanlikus Eestis. «Nõukogude Kool» 1959, nr. 9, lk. 653—662, nr. 10, lk. 728—744, nr. 11, lk. 809—816.
3. Füüsika Õpetamise Komisjoni Toimetised nr. 4. Ülemaalsed matemaatika, füüsika ja kosmograafia õpetajate kongressid Eestis 1917—1927. Tartu, 1928.
4. Keskkooli õppekavad. Gümnaasiumi humanitaar-, reaal- ja majandusharu. Tallinn, 1930.
5. Matemaatika, füüsika ja kosmograafia õpetajate VII kongress, «Eesti Kool» 1939, nr. 5, lk. 348—349.
6. O. Prinitis, Kõrgema matemaatika elementide käsitlemisest keskkoolis. Dissertatsioon. Tartu, 1959.
7. O. Prinitis, Matemaatika õpetamise reformimistaotlusi möödunud sajandi lõpul ja käesoleval sajandil. «Loodus ja Matemaatika» III, Tartu, 1963, lk. 125—136.
8. O. Prinitis, Matemaatika õpetamise reformi taotlustest XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul. «Nõukogude Kool» 1957, nr. 4, lk. 216—222.

ABIKS KIRJANDUS- ÕPETAJALE

AUGUST KITZBERG (1855—1927)

Eilart, J. August Kitzberg Kalkunis. — «Keel ja Kirjandus» 1963, nr. 5, lk. 298—302.

Järv, A. August Kitzbergi draamalooming võõrkeelsetel lavadel. — «Looming» 1967, nr. 2, lk. 301—308.

Kuningas, O. Paar täiendust August Kitzbergi teoste tekkeloole. — «Keel ja Kirjandus» 1963, nr. 11, lk. 675—677.

Riisalo, J. Kitzbergide kodu Maiel. — «Sirp ja Vasar» 1964, 2. okt.

ANNA HAAVA [1864—1957]

Andresen, N. Luule, see ei tule tuulest. /A. Haava armastuslühirikast/ — «Kultuur ja Elu» 1964, nr. 10, lk. 21—22.

Kruus, O. Juubelivestlus saja-aastasest Anna Haavast. — Rmt.: O. Kruus. Naine hanesulega. Kirjutisi naiskirjanikest. Tln., «Eesti Raamat», 1971, lk. 68—75.

Kuningas, O. Luule, see ei tule tuulest... Anna Haava tee realistliku luuleni. — «Looming» 1964, nr. 10, lk. 1556—1559.

Kurs, U. Luule sünnib uuesti. — «Nõukogude Naine» 1964, nr. 10, lk. 11.

Mihkla, K. Kokkupuuteid Anna Haavaga (1932—1950) — «Keel ja Kirjandus» 1963, nr. 11, lk. 683—686.

Nagelmaa, S. Mitte ainult nõmmelill... — «Edasi» 1964, 14. okt.

Niit, E. Saja-aastane Haava. — «Sirp ja Vasar» 1964, 16. okt.

Nurme, M. Luule, mis meid hällitanud. — «Rahva Hää!» 1964, 15. okt.

Randalu, I. Anna Haava ja helinad. /A. Haava sõnadele loodud lauludest/ — «Sirp ja Vasar» 1964, 16. okt.

Rummo, P. Anna Haava sõjapaos. — «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 11, lk. 660—662.

—Inimlikku Anna Haavast. /Mälestusi kohtumisest luuletajaga/ — «Looming» 1964, nr. 10, lk. 1545—1555.

Schmuul, A. Nõmmelill. — «Pioneer» 1964, nr. 10, lk. 9.

Säärts, E. Anna Haava nooruluule lätetest ja elujõust. — «Keel ja Kirjandus» 1964, nr. 10, lk. 589—595.

Veski, J. V. Mälestusi. — «Sirp ja Vasar» 1964, 9. okt.

Väkram, M. 100 aastat Anna Haava sünnist. — «Nõukogude Kool» 1964, nr. 10, lk. 796—799.

Väli, L. Olen nõmmelill. — «Nõukogude Õpetaja» 1964, 10. okt.

JUHAN LIIV [1864—1913]

Vinkel, A. Juhan Liiv. Lühimonograafia. Tln., ERK, 1964, 127 lk.

Alatskivist ja Juhan Liivist. — «Sirp ja Vasar» 1963, 11. jaan.

Andresen, N. Juhan Liivi esimesest luuleraamatust. — «Looming» 1964, nr. 4, lk. 627—630.

Eesti sõnameistrite mõtteid Juhan Liivist. /Fr. Tuglas, E. Vilde, A. H. Tammsaare, J. Kärner, E. Hubel, H. Raudsepp, V. Buk/ — «Looming» 1964, nr. 4, lk. 590—593.

Eilart, J. Juhan Liivi tänaval. — «Edasi» 1964, 1. det.

—Uks Tartu suvi ja sügis. — «Sirp ja Vasar» 1964, 4. sept.

Ernits, V. Meenutusi Juhan Liivist. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 2, lk. 110—111.

Kaal, A. Õhtutund avamata raamatuga. — «Kultuur ja Elu» 1964, nr. 4, lk. 21—23.

Kattai, H. Juhan Liiv Viljandis. /1888—1889/ — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 2, lk. 108—110.

Kook, O. Mälestuskilde Juhan Liivist. — «Looming» 1964, nr. 4, lk. 599—600.

Kuuseoks, V. Uks võimalus J. Liivi «Varju» käsitlemiseks 8. klassis. — «Nõukogude Kool» 1971, nr. 11, lk. 858—861.

Kään, H. Kolm õhtupoolikut Juhan Liiviga. — «Edasi» 1964, 6. mai.

Laane, K. Juhan Liiv Tallinnas. — «Õhtuleht» 1971, 29. sept.

Laarman, M. Killuke Juhan Liivi eluloo täiendamiseks. — «Keel ja Kirjandus» 1964, nr. 4, lk. 238—239.

Loodus, R. Juhan Liiv eesti raamatugraafikas. — «Kunst» 1964, nr. 3, lk. 22—26.

Merilaas, K. Kiri Kristale. /Mõtteid J. Liivi loomingust./ — «Looming» 1964, nr. 4, lk. 595—598.

Ploom, E. Juhan Liivi hauasamba saamisloost. — «Edasi» 1968, 18. aug.

Priidel, E. «Tuleb Liiv meie juurde...» — «Edasi» 1968, 8. dets.

Põldmäe, R. Juhan Liiv mõningate kirjanduslike vaidluste keerises. /1887—1889/ — «Looming» 1964, nr. 4, lk. 619—626.

Remmel, N. Käsitledes J. Liivi luuletust «Sügisene kodu» — «Nõukogude Õpetaja» 1968, 19. okt.

Rummo, P. Juhan Liivi juubeliks. — «Sirp ja Vasar» 1964, 1. mai.

Ruus, V., Sauks, H. Kui õpime ja õpetame Juhan Liivi. — «Noorte Hää» 1964, 30. apr.

Tiitsmann, L. Klassikast ja tänapäevast. /Mõtteid Juhan Liivi 100. sünni-aastapäevaks./ — «Nõukogude Kool» 1964, nr. 4, lk. 297—302.

Undla, A. Juhan Liiv Rupsi ja Naelavere teedel. — «Looming» 1967, nr. 4, lk. 565—569.

Uuk, E. Siin tehkem pikem peatus. /J. Liiviga seotud paikadest Alatskivil/ — «Noorte Hää» 1964, 9. juuli.

Vaarandi, D. «Mets kohas tumedalt tõelt...» — «Nõukogude Naine» 1964, nr. 4, lk. 21—22.

Vinkel, A. Juhan Liiv ja tema aja kirjanduslik mõte. — «Keel ja Kirjandus» 1964, nr. 4, lk. 193—203.

— Juhan Liivi tulek kirjandusse. — «Noorte Hää» 1964, 30. apr.

Väli, L. Kes minevikku ei mäleta... — «Nõukogude Õpetaja» 1964, 1. mai.

EDUARD VILDE [1865—1933]

Altkoa, V. Eduard Vilde. Lühimonograafia. Tln., «Eesti Raamat» 1965. 236 lk.

Eduard Vilde ja teater. Tln., 1965. 38 lk.
Eduard Vilde sõnas ja pildis. Tln., «Eesti Raamat», 1966. 204 lk.

Altkoa, V. Eduard Vilde ja tänapäeva lu-

geja. — «Noorte Hää» 1965, 4. märts.

— «Vildet» kirjutades tekkinud ääremärkusi. — «Sirp ja Vasar» 1965, 5. märts.

Andresen, N. Eduard Vilde lähedus kaugusest. (E. Vilde elust ja loomingust 1890—1933) — «Kultuur ja Elu» 1965, nr. 2, lk. 4—7.

— Märkmeid mõnest Eduard Vilde uurimise probleemist. — «Looming» 1964, nr. 3, lk. 461—464.

Elisto, E. Märkmeid jutuloomingust ja juubeliväljaandeist. — «Noorte Hää» 1965, 7. veebr.

Gross, V. Vildega kohtutakse alati. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 3, lk. 129—134.

Hint, A. Looming ja lapsepõlvemure. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 3, lk. 148—150.

Issakov, S. E. Vilde ja M. Gorki. — «Rahva Hää» 1965, 26. veebr.

Joonuks, H. Eduard Vilde paikades. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 3, lk. 171—176.

— E. Vilde sünnikohast ja muustki. — «Sirp ja Vasar» 1963, 18. okt.

— Matk sõnameistri noorusmaale. — «Nõukogude Õpetaja» 1965, 27. veebr.

Kabur, V. Eduard Vilde teistes keeltes. — «Rahva Hää» 1965, 2. märts.

Krusten, E. Paar joonekest. /Kokkupuutest E. Vilde ja ta loominguga/ — «Sirp ja Vasar» 1965, 5. märts.

Kruus, O. Eduard Vilde kirjanikutee algusest. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 2, lk. 80—82.

— Eduard Vilde muredest «Postimehe» toimetamisel ja pärast seda. — «Looming» 1965, nr. 2, lk. 279—285.

Kuuseoks, V. Mõtteid E. Vilde «Mahtra sõja» käsitlemise kohta 8. klassis. — «Nõukogude Kool» 1972, nr. 1, lk. 28—33.

Käosaar, J. Kaks tädipoega. (E. Born-

höhe ja E. Vilde) — «Sirp ja Vasar» 1962, 16. veebr.

— Revolutsioonäär Anton Lust kui Toomas Marjapuu prototüüp. (jut. «Tooma tohter») — «Keel ja Kirjandus» 1962, nr. 4, lk. 203—205.

Laar, K. Eduard Vilde realismi kaitsjana. — «Noorte Hää!» 1965, 2. märts.

Laigna, K. Kirjandusklassik satiirimeistrina. — «Noorte Hää!» 1965, 18. veebr.

Laugaste, K. Kes «tabas ime»? (Näidendi mõistmisest ja lavastusest alates 1913) — «Edasi» 1964, 27. sept.

Lauter, A. Paar sammukest ühist teatriteed. — «Noorte Hää!» 1965, 4. märts.

Lepp, O. Jutuajamine Ants Tertsise lastelastega. — «Rahva Hää!» 1965, 11. märts.

Maasik, E. Esimene kohtumine. /E. Vilde loominguga tutvumisest lapsepõlves/ — «Sirp ja Vasar» 1965, 5. märts.

Mihkla, K. Eduard Vildega seotud kohtadest Tallinnas. — «Õhtuleht» 1971, 6. sept.

— Mida Eduard Vilde kirjutas Tallinnast. — «Õhtuleht» 1965, 2. märts.

Miller, V. Eduard Vilde «Mahtra sõda» kui ajaloouurimus. — Rmt.: V. Miller. Minevikust tulevikku. Tln., «Eesti Raamat» 1972, lk. 67—77.

— Omaaegne lugeja Eduard Vilde ajaloolisest triloogiast. — «Sirp ja Vasar» 1965, 26. veebr.

Nagelmaa, A. Eduard Vilde ja eesti näitekirjandus. — «Rahva Hää!» 1965, 5. märts.

— Eduard Vilde ja Tartu — «Edasi» 1965, 28. veebr.

— Eduard Vilde maailmavaatelistest pöörded 1895—1896. — «Keel ja Kirjandus» 1964, nr. 8, lk. 457—466.

— Kes on Tiit Piibelet? — «Edasi» 1965, 3. märts.

Nirk, E. Dokumendid kõnelevad Vilde

korteri loost. — «Keel ja Kirjandus» 1964, nr. 3, lk. 144—145.

Palm, A. Eduard Vilde ja eesti satiirikirjandus. — «Rahva Hää!» 1965, 28. veebr.

— E. Vilde kahest varasemast novellist («Uus toaneitsi» ja «Ai») — «Keel ja Kirjandus» 1971, nr. 10, lk. 577—582.

— Eduard Vilde satiirimeistrina. — «Noorus» 1965, nr. 2, lk. 25—26.

— Eduard Vilde senitundmatu reisisatiir. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 10, lk. 593—599.

Panso, V. Mis võlub Vilde juures. — «Kodumaa» 1965, 3. märts.

Promet, L. Kinnismõttejupikesi klassikast. — «Sirp ja Vasar» 1965, 5. märts.

Pullerits, H. Eduard Vilde ja teater. — «Nõukogude Naine» 1965, nr. 3, lk. 20.

Põldmäe, R. Mõningaid vaatlusi E. Vilde loominguga ja populaarsuse teemal. — «Looming» 1965, nr. 2, lk. 264—272.

Raud, L. Kui «päikesenaine» astus E. Vilde ellu. /E. Vilde ja L. Jürmanni suhetest 1904—1905/ — «Looming» 1965, nr. 2, lk. 273—278.

Reinsalu, E. «Esimeste triibuliste» maal. — «Kultuur ja Elu» 1965, nr. 4, lk. 11.

Sirge, R. Lühikohtumisi Eduard Vildega. — «Looming» 1965, nr. 2, lk. 257—263.

Sõerd, J. Eduard Vilde koolist ja kasvatusel. — «Nõukogude Kool» 1965, nr. 3, lk. 213—219.

Säre, A. Kohtumisi Eduard Vildega — «Noorte Hää!» 1965, 11. veebr.

Tigane, L. Järjekordselt Vilde juures. — «Sirp ja Vasar» 1965, 12. veebr.

Treier, E. Eduard Vilde esimesest naisest ja selle kasutütest. — «Keel ja Kirjandus» 1968, nr. 8, lk. 460—462.

— Eduard Vilde lõpetamata romaan «Rahva sulased». Allikaid ja materjale. — «Keel ja Kirjandus» 1965, nr. 3, lk. 135—147, nr. 4, lk. 211—217.

— Kohast, kus Vildest sai kirjanik. — «Sirp ja Vasar» 1962, 10. aug.

— Kui Eduard Vilde oli soomlane... (Kirjaniku viibimisest Soomes 1905. a.) — «Sirp ja Vasar» 1964, 20. märts.

— Tõenäosusi seoses Vilde surmaga. — «Looming» 1964, nr. 6, lk. 944—950.

Tuglas, F. Eduard Vilde. — «Looming» 1965, nr. 2, lk. 255—256.

Vapar, R. Seal, kus sündis «Mahtra sõda» (romaaniloomise tingimustest). — «Noorte Hääl» 1965, 6. märts.

Veski, J. V. Akadeemik J. V. Veski jutustas... «Rahva Hääl» 1965, 4. märts.

Viiding, B. 8-kuise 8-nda põlvkonnani (E. Vilde sugukonnast). — «Rahva Hääl» 1965, 7. veebr.

— Sajand luksuslossis ja koduasemel (Kirjaniku lapsepõlvkodust). — «Rahva Hääl» 1965, 11. veebr.

— Visiit- ja kutsekaart (Vilde suhetest kaasaegsetega). — «Rahva Hääl» 1965, 20. jaan.

«Keel ja Kirjandus» 1968, nr. 4, lk. 193—207; nr. 6, lk. 340—348.

— Veel Ernst Säreava romaani saamisloost — «Looming» 1968, nr. 12, lk. 1896—1900.

Nagelmaa, A. Säreava publitsistika. — «Edasi» 1968, 28. apr.

Niinemäe, O. Vändras Kadaka koolimajas (E. Säreava sünnikodust). — «Edasi» 1968, 28. apr.

Peterson-Säreava, E. Nii sündisid «Paised». — «Sirp ja Vasar» 1968, 26. apr.

Sirge, R. Mineviku virvatuled. E. Säreava romaanist «Lähme linna kirjutama...». «Sirp ja Vasar» 1968, 13. det.

Vinkel, A. Ernst Peterson-Säreava osast eesti kriitilise realismi arengus. — «Rahva Hääl» 1968, 28. apr.

Koostanud Elviine Uverskaja

ERNST PETERSON-SÄRGAVA [1868—1958]

Alekõrs, R. E. Peterson-Säreava. Elu ja loomingu. Tln., ERK, 1963. 164 lk.

Alekõrs, R. Uuest hoonest vanal vundamendil. E. Säreava «Lähme linna kirjutama, oma elu kergendama» ilmumine trükist — «Looming» 1968, nr. 10, lk. 1578—1587.

Ernst Säreava oma loominguilisest biograafiast. — «Keel ja Kirjandus» 1970, nr. 2, lk. 102—110; nr. 3, lk. 170—177.

Jõgi, O. Ernst Säreava romaan «Lähme linna kirjutama...» Saamisloogu. Ained. —

SISUKORD

265. Kümme küsimust sekretärile.
269. S. Villo. Komsomolikoosolek — noorte kommunistliku kasvatuse kool.
272. M.-I. Pedajas. Tulevane õpetaja olgu ka edukas üliõpilane.
278. Ö. Allikas. Kooli juhtkonna ootused õpetajate suhtes.
282. H. Laht. Õpetaja õpetaja hinnangus.
285. Uurimusi vaimse töövõime dünaamika alalt.
287. S. Öispuu. Teema «Eesti ala Vene riigi koosseisus XVIII sajandil» käsitlemisest fakultatiivkursuses.
292. A. Lõhmus. Arvutamisesest ligikaudsete andmetega.
297. K. Laugaste. Näitering koolis.
300. Abiks vene keele õpetajale.
301. E. Roovet, E. Šteinfeldt. Kõnetegevuse liikide spetsiifika kui teaduslikult põhjendatud programmi koostamise lähtepunkt.
308. A. Vassiljeva. Kõneteooria, stilistika ja metoodika probleeme vene keele õpetamisel.
314. L. Seiman. Mõningatest probleemidest ilukirjanduslike tekstide struktuuri kohaldamisel õppe-eesmärkidele.
323. T. Murnikova, 9. kl. vene keele kirjan-dusliku lugemiku koostamise teoreetilistest ja praktilistest probleemidest.
326. N. Storozhenko. Õppeprotsessi metoodilistest täiustamisest praktilise vene keele õpetamisel TRÜ vene keele osakonnas.
331. B. Jessadžanjan. Vene keele õpetamise metoodika keelelis-didaktilistest alustest rahvuskoolis.
337. V. Masing. Muusikatund lasteaias.
342. L. Andresen. Ühest Eestis ilmunud J. A. Komensky raamatust.
343. K. Velsker. Tõenäosusteooria ja mate-maatilise statistika elementide õpetamine Eesti koolides aastail 1920—1940.
347. Abiks kirjandusõpetajale.

ОГЛАВЛЕНИЕ

265. Десять вопросов секретарю.
269. С. Вилло. Комсомольское собрание — школа коммунистического воспитания молодежи.
272. М. Педаяс. Сегодня — успевающий студент, завтра — учитель.
278. Ы. Алликас. Школьное руководство и учитель.
282. Х. Лахт. Учитель в оценке учителя.
285. Исследования о динамике умственной работоспособности.
287. С. Ыйспуу. Об изучении темы «Эстония в составе России в XVIII веке» в факультативном курсе по истории.
292. А. Лыхмус. О вычислении с приближительными данными.
297. К. Лаугасте. Драмкружок в школе.
300. В помощь учителю русского языка.
301. Э. Роовет, Э. Штейнфельдт. Отражение специфики видов речевой деятельности в разделах составляемой научно обоснованной программы по русскому языку.
308. А. Васильева. Русский язык: методика, речеведение, стилистика.
314. Л. Шейман. Некоторые вопросы структурной педагогической организации литературно-художественного текста как учебного материала.
323. Т. Мурникова. К вопросу теории и практики составления учебника по литературному чтению для IX класса эстонской школы.
326. Н. Storozhenko. Опыт усовершенствования учебного процесса по практическому курсу русского языка на русском отделении ТГУ.
331. Б. Есаджанян. К проблеме разработки и уточнения лингводидактических основ методики русского языка в национальной школе.
337. В. Мазинг. Урок музыки в детском саду.
342. Л. Andresen. Об одной книге Я. А. Коменского, изданной в Эстонии.
343. К. Вельскер. Изучение элементов теории вероятности и математической статистики в школах Эстонии в 1920—1940 гг.
347. В помощь учителю литературы.



TORI KESKKOOLI RAHVASTE SÓPRUSE KLUBI AKTIVISTID TUTVUVAD PÄRNU PIONEERIDE MAJA RAHVASTE SÓPRUSE KLUBI «ORBIIT» TÕÕGA.

Voldemar Maaski foto.

KONTROLLKESKEMTLAR



Коллекция
73-480а
17.4.23