

**Nõukogude**  
**KOOL**

**1**

**1963**

---



# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XXI AASTAKAIK

NR. 1

IAANUAR

1963

### Uude aastasse

Ajalooratas on taas teinud ühe täisringi ja jõudnud aastasse 1963. Asja veel dateeris meie elu iga sündmust, iga sammu kommunismi poole aastaarv 1962. Kuid nüüd räägime sellest juba kui eilsest päevast, kui möödunud.

1962. aasta oli meie rahvale edukas. Unustamatuid peatükke ajalooraamatu lehekülgedele kirjutasid meie maa töötajad partei XXII kongressi ajalooliste otsuste täitmisel. Nõukogude rahvas, keda innustab üllas eesmärk — kommunism, mitte ainult ei täitnud 1962. a. rahvamajanduse plaani ülesandeid, vaid ületas neid. Uued kaevandused, hüdroelektrijaamad, raske-, kerge- ja toiduainetetööstuse ettevõtted, mis lasti käiku möödunud aastal, uued voogavad viljaväljad uudismaadel moodustavad igatks osakese kommunismi materiaalsest tehnilisest baasist, mis valmib nõukogude inimeste loova mõtte ja kätetöö ühisviljana. Aasta 1962 andis selleks oma osa, iga järgnev aasta aga lisab eelnenutele midagi, kuni lõpuks valmib kaunis kommunismihoone. NLKP novembripleenumi otsus annab meie tegudele uut hoogu ja indu.

Võiksime jätkata meie saavutuste loetelu, mis kannavad aastaarvu 1962, kuid kas seda kõike siinkohal jõuaksime. Piirdume sellega, kui kokkuvõtlikult ütleme, et möödunud aasta tõi palju suurepäraseid võite nii sise poliitilises kui ka rahvusvahelises elus. Me tunneme uhkust nende üle ja lisame neile alanud 1963. aastal uusi.

Ka kooliellu tõi lõppenud aasta palju uut ja meeldejäädavat. Võiksime nimetada kõigepealt organisatsioonilisi samme uue kooliseaduse täitmisel. Aastal 1962 kehtestati kogu meie vabariigis kaheksaklassiline koolikohustus, tootmisõpetust hakati aga õpetama kõikides 9-ndates klassides. See tähendas kooliseaduse organisatsiooniliste ülesannete lõpuleviimist ja nõudis pingutusi ning tegusid: mitmete uute koolimajade ja internaadihoonete ehitamist, olemasolevate laiendamist, õppeinventari soetamist, tootmisõpetuse klasside sisustamist ja palju muud, mida tehti koolide materiaalse baasi tugevdamiseks ja ajakohastamiseks. Suur osa sellest tehti ühiskondlikus korras.

Kuid hariduselu saavutused meie vabariigis ei piirdu ainult organisatsiooniliste küsimuste lahendamisega. Palju uut täheldame koolielu sisuliseski töös. Õppetöö üha tugevnev side tootva tööga ja õpetamise lähendamine elule, õpilaste marksistliku maailmavaate kasvatamine õppeaine ja -tunni kaudu, õpilasi aktiveerivate meetodite julgem kasutamine, õppetunni struktuuri mitmekesistamine, klassivälise tegevuse hoogustamine, õpilasorganisatsioonide töö huvitavamaks ja sisukamaks muutmine jpm. on tublisti aidanud meie koolides õppe- ja kasvatustööd parendada.

Vahemärkusena olgu öeldud, et möödunud aasta kevadel siirdus ellu esimene lend tootmisõpetusega keskkoolide lõpetajaid nendest koolidest, kus tootmisõpetust katseliselt õpetati. Esimesed tulemused on rõõmustavad. Näiteks Tartu 7. keskkooli lõpetajad siirdusid tööle koolis valitud ja õpitud erialale.

Vabariigi pedagoogide rohkearvulises peres pälvisid paljud õpetajad oma tubli tööga kolleegide ja lastevanemate, kogu üldsuse siira lugupidamise.

Neid on palju ega jõuaks siinkohal kõiki nimetada. Häid õpetajaid on igas koolis, igas rajoonis ja linnas. Nende tööd teavad hästi kolleegid, neid seatakse teistele eeskujuks rajooni ja vabariiklikel nõupidamistel ja aineseksioonides, nende eesrindlike kogemusi soovivatatakse teistele töös kasutada. Nende rinda ehivad NSV Liidu ordenid ja medalid, neid on autasustatud Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjaga ja rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane».

Paljudele on väljapaistvate teenete eest noore põlvkonna õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel anud Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus. Ka möödunud aastal täienes nende arv mitme uue teenelise õpetaja võrra. Selge tunnustuse osaliseks said Tallinna 20. keskkooli õpetaja Elmi Hakk, 21. keskkooli õpetaja Vilja Toomi, 19. keskkooli õpetaja Jelena Vassiljeva ja 23. keskkooli õpetaja Polina Kirsanova, Tartu 1. keskkooli õppealajuhataja Meta Loog ja sama kooli õpetaja Valter Metti ning 3. keskkooli õpetaja Felita Viikna, Tõrva keskkooli õppealajuhataja Veronika Viiret, Võru 2. 8-klassilise kooli õpetaja Leonora Rinken, Pärnu 1. keskkooli õppealajuhataja Valeria Kaljo ja õpetaja Maria Lekstein, Orissaare keskkooli õpetaja Leontine Kivihaa jt.

Millega need õpetajad pälvisid sellise austuse ja lugupidamise? Kui me küsime seda nende kolleegidelt, kooli juhtkonnalt või haridusosakondadelt, oleks vastus sõnastatud vägagi erinevalt. Olenevalt õpetaja individuaalsest isikupärast tõstetakse esile üht või teist külge tema töös. Kuid kõige tähtsam selles on nende parteiline suhtumine õpetamisega ja kasvatamisega, armastus ja kindumus oma töösse. Nad kõik töövõime ja andumusega, arvestamata tunde ja energiat, mis neil kulub seatud eesmärgi saavutamiseks. Ja sellest tuleneb juba kõik muu, nagu ideeline ja kutsealane enesetäiendamine, loov ja kohusetundlik suhtumine töösse, printsiipiaalsus, enesekriitika, lähenemine õpilastele üksikult ja suhtumine klassikollektiivi, koostöö lastevanematega jm., millest on õpetaja meisterlikkus. Niisugune peabki olema õpetaja kollektiivis: printsiipiaalne, hea ja abivalmis seltsimees, õpilastele aga oma kutsetööle andunud hea õpetaja ja kasvataja, kes ei säästa vaeva nende rikastamisel uute teadmistega ja lastes kommunistlike veendumuste kujundamisel. Ja nende järgi tulebki joonduda töös.

Linnulennuline tagasivaade eelmise aasta tegevusele kinnitab, et nagu teistel elualadel nii kroonis ka koolitöö meie püüdlusi ja taotlusi edu. See oli kordaminekute aasta.

Kuid kas iga koolitööaja tunneb uue aasta lähel täit rahuldust oma eelmise aasta saavutustest — see on hoopiski iseasi. Mõnigi õpetaja jäi eelmisel aastal oma tööga võlgu ühiskonna ees ja sai õigustatult kolleegidelt või koolidirektorilt kriitilise märkuse. Kas me tahame eelmise aasta vigu korrata ka uuel aastal? Keegi seda kahtlemata ei soovi, igaüks püüab paremuse poole. Kuid kas püüe väljendub ainult sõnades või järgnevad sonadele ka teod — see on ikkagi eeskätt õpetajast endast, tema suhtumisest töösse ning visast ja järjekindlast tegevusest õpetajatöö meisterlikkuse tõstmiseks.

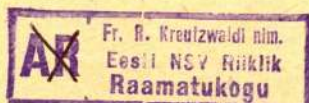
Uus aasta toob endaga kaasa uusi töövõite kõigil tööriinidel. Me teeme jällegi sammu lähemale kommunismile. Kuid selle sammu pikkus on meie endist, meie igapäevane tegevus võib sammu kas pikemaks või lühemaks muuta. Iseenesest ei tule midagi, vaid kõik on meie visast ja loovast tööst.

Me asusime juba uude aastasse, asusime pärast näärivaheaega uue jõuga eelseisvate ülesannete täitmisele. Olgu aasta 1963 meile veelgi edukam kui seda oli eelmine. Kuid selleks on vaja, et iga õpetaja, iga koolikollektiiv analüüsiks ja hindaks kriitiliselt oma eelmise aasta tööd, mõistaks, mis selles oli head ja mida tuleks edasi arendada, kuid avastaks ka esinenud puudujääke ning kõrvaldaks need. Kui töötasime eelmisel aastal hästi — töötame uuel aastal veelgi paremini, kui meie töös oli puudusi — kõrvaldame need ja jõuame eesrindlaste ridadesse. Mahajääjaid ärgu olgu meie hulgas.

Mida tuleks esmajärjekorras silmas pidada uuel aastal? Võib-olla polegi päris õige küsimus nii seada. Teame väga hästi, et kasvatustöös ei ole piasasju, vaid kõik on tähtsad. Kui me ühe kasvatustöö lõigu jätame unarusse, häirib see paratamatult õppe- ja kasvatustööd tervikuna. Seepärast rõhutaksimegi, et igakülgsest arenenud, harmoonilise isiksuse kasvatamise seisukohalt tuleb uuel aastal tähtsaks pidada kõiki koolitöö lõike. Iga õppetund, iga klassi- või kooliväliline üritus peab rikastama noorte teadmisi, kasvatama neist tulihingelisi kommunismiehitajaid. Ent siiski rõhutaksime üht. 1962. a. jõudmise lõpule küll kooliseaduse täitmise organisatsioonilise tööga, kuid sisulises ümberkorralduses on paljugi teha. Uuel aastal tuleb selles suunas veelgi pingisamalt töötada.

Kuid õpetaja isiku suhtes rõhutatakse veel (kuigi seda märkisime juba eespool), et kasvatustöö edu on eelkõige esmajoonel tema suhtumisest töösse, armastusest töö vastu. Kui meil on see olemas, siis hoolitseme me juba ise kõige muu, eeskätt pedagoogi meisterlikkuse eest, mille abil saame armastatud kutsealal paremini töötada. Kui meil seda ei ole — pole mõtet ka kohatäitjana töötada, sellest midagi head ei tule.

Nõukogude ühiskond on loonud õpetajatele soodsad tingimused noorte õpetamiseks ja kasvatamiseks. On vaja, et ükski pedagoog ei kasutaks neid tingimusi poolikult, vaid rakendaks oma energia täie andumusega kommunismiehitajate õpetamiseks ja kasvatamiseks. Soovime õpetajatele ja kõigile haridusala töötajatele selles vastutusrikkas töös uuel aastal edu ja kordaminekut. Uusi suurepäraseid töövõite uuel aastal!



## Seosed õpilaste somaatilise seisundi, õppeedukuse ja käitumise vahel

J. ORN,

*TRU pedagoogika ja metoodika kateedri vanemlaborant*

Igapäevases koolitöös võib ikka veel kohata juhtumeid, kus kool ei ole suutnud oma kasvatustaotlusi täielikult realiseerida. On õpilasi, kes jäävad õppimises märgatavalt maha oma kaaslastest, samuti teisi, kes eksivad õpilasreeglite vastu. Lihtsustatud käitluses saavad sellised õpilased laisa või ulaka nime. Lapse laiskuse arvele pandav edasijõudmatus või käitumishäired võivad olla tingitud aga väga mitmesugustest teguritest.

Õppeedukust ja käitumist mõjutavate faktorite sfäär on lai ja mitmekesine: õpetamise ja kasvatamise pedagoogiline ning metoodiline tase antud koolis, õpetajate kollektiiv, õppeplaanid, programmid, õpikud, kodused olud ja paljud muud tegurid. Kuid ühe sellise faktorina tuleks vaadelda ka õpilaste somaatilist seisundit. Tuginedes Pavlovi koolkonna uurimustele ja seisukohtadele, võime oletada somaatilise seisundi mõju õppeedukusele ja käitumisele. Nihked somaatilises seisundis peaksid esile kutsuma muutusi psüühikas, sest organismi seisukord peegeldub ajukooses, psüühika aga on peaaju produkt.

Pavlovi koolkonna uurimuste tulemused lubavad väita, et haigetel ja nõrga tervisega lastel kujunevad ajutised seosed aeglaselt ja on ebakindlad. N. I. Krasnogorski katsed imikutega näitasid, et nõrga tervise puhul on häiritud mitte ainult keha ühed või teised elundid, vaid ka närvisüsteem, milles erutus- ja pidurdusprotsesside liikuvus ja tasakaal on rikutud.<sup>1</sup> Paljudel juhtudel võib õigus olla prof. E. Arkinil, kes kirjutab: «Lapse laiskuse arvele pandav edasijõudmatus on sageli tingitud ta haiglasest seisukorrast.»<sup>2</sup> Näiteks oli umbes 50% Tartu koolides klassikursust kordama jäänud õpilastest lühemat või pikemat aega haige olnud või üldse nõrga tervisega.<sup>3</sup> Sellisteks haigusteks on tuberkuloos, südamehaigused, reumatism, kilpnäärme töö häired, infektsioonihaigused, meeleelundite puudused, kõhuussid, polüübid, suurenenud mandlid jt.

Probleemi võib seada laiemalt: somaatilise seisundi mõju õppeedukusele ja käitumisele. Järelikult peame tutvuma peale tervisliku seisundi ka füüsilise arengu mõjuga õppeedukusele ja käitumisele. Viimast suhet ei ole nõukogude teadlaste poolt oluliseit uuritud.

<sup>1</sup> E. Koemets, I. P. Pavlovi õpetuse rakendamine õppe- ja kasvatustöös. Tallinn, 1953. lk. 36.

<sup>2</sup> E. Arkin, Kõned kasvatusesest. Tartu, 1947, lk. 126.

<sup>3</sup> E. Koemets, IV—VI klassi õppeedukuse probleeme. «Nõukogude Kool» nr. 6, 1955, lk. 341.

Probleem on aga aktuaalne, sest viimase 50 aasta jooksul on märgatud, et noorte füüsilise arengu näitajad on viimasel ajal märksa kõrgemad kui aastakümneid tagasi. On tõusnud antropomeetriliste näitude keskmised, noorte seksuaalne küpsemine toimub varem kui nende isadel ja emadel. 1879.—1885. a. viidi F. F. Erismanni juhtimisel praeguse Moskva oblasti Gluhhovo töölisasulas läbi unikaalne uurimus. Uuriti enam kui 100 000 töölist, nende seas 2600 last ja murdeeaalist kuni 18. aastani. Gluhhovo õpilaste füüsilist arengut uuriti uuesti prof. L. A. Sörkini poolt 1927. ja 1934. a. Paljud näitajad olid Erismanni andmetega võrreldes tõusnud, näit. pikkus 3—8 cm, rindkere ümbermõõt 2—4 cm ja kaal 1—4 kg. 1945. a. uuriti veel kord Gluhhovo õpilasi. Selgus tagasimineku 1934. a. andmetega võrreldes, kuid Erismanni andmetest olid ka need andmed tunduvalt kõrgemad: pikkus 3—7 cm, rindkere ümbermõõt 3—5 cm ja kaal 1—3 kg.<sup>4</sup> H. Hölzeri andmeil algab menstruatsioon saksa tütarlastel 10.—12. eluaastal, nende emadel ilmus see alles 13.—14. eluaastal.<sup>5</sup>

Tegemist on aktseleeratsiooni nähtusega füüsilises arengus. Aktseleeratsiooni all mõistetakse arengu kiirenemist nooruses, retardatsioon tähistab viimase aeglustumist. Eristatakse nii individuaalset kui ka sekulaarset aktseleeratsiooni. Esimesest võime rääkida teatud üksikindiviidide juures. Sekulaarne aktseleeratsioon ei piirdu üksikindiviidi või teatud elanikkonna grupiga, ta on omane üldse nooremale generatsioonile, võrreldes vanematega. Aktseleeratsiooni sümptomideks peetakse: a) forsseeritud pikkuse kasvu, b) varast seksuaalset arengut, c) kõigi kasvu- ja diferentseerimisprotsesside harmoonilist pilti, mis vastab hilisemale arengule.

Aktseleeratsiooni etioloogias leiame kõigepealt E. W. Kochi heliogeense valgusteorooria. Kasvu piknemise põhjuseks olevat päike, sport, kerge riietus ja rahhiidi vähenemine. W. Lenz peab kasvu muutusi tingituks kogu sisesekreetsiooni ümberkorraldusest. 1942. a. pärineb Bernholdt-Thomsoni teooria: sekulaarne aktseleeratsioon olevat tingitud nn. urbanisatsiooni trauma ali kannatajate arvulisest kasvust. See trauma kutsuvat esile kasvu- ja arenguprotsesside kiirenemise. Ka Freund ja Maier leiavad, et meie ajastu vaimse-hingelise struktuuri sügavad muutused, mida väliselt iseloomustavad industrialiseerimine, tehniiseerimine ja urbanisatsioon, peaksid seega olema viimane ja põhjuslik tegur.<sup>6</sup> A. Reiman jagab organismi kasvamisest ja arenemisest mõjutavad tegurid sisemisteks ja välisteks. Sisemisteks teguriteks on tema järgi organismi pärilikud omadused ja sise-sekreetsiooni näärmete talitlus. Välistest teguritest peab ta olulisemateks toitlustust, töö- ja elutingimusi, kehalist kasvatust ja füüsilist tööd.<sup>7</sup>

Kui füüsilist aktseleeratsiooni on põhjalikult uuritud, siis psüühilise aktseleeratsiooni küsimus on märksa komplitseeritum ja seda on uuritud palju vähem, nende omavahelise seose ja vastastikuse toime kohta on aga veel vähem öeldud. Füüsilise aktseleeratsiooni suhet psüühilisele pole nõukogude uurijad vaadelnud, küll aga mõnede rahvademokraatiamaade ja kapitalistlike riikide teadlased.

Levinud on arvamus, et kehaliselt aktseleerunud lapsed ja noorukid on enamikel juhtudel ka psüühiliselt ette jõudnud. Retardeerunud lapsed olevat sageli maha jäänud.<sup>8</sup>

Udo Undeutsch, selle probleemi nimekamaid uurijaid, arvab, et somaatiliselt aktseleerunud on ka vaimselt aktseleerunud, teiselt poolt pidurdavat aga tänapäeva suhted

<sup>4</sup> Г. П. Сальникова, Динамика физического развития учащихся Московской области. «Советская педагогика» 1958, № 12, стр. 84—91.

<sup>5</sup> H. Hölzer, Zwischen zehn und achtzehn. «Deine Gesundheit» 1961, nr. 3.

<sup>6</sup> G. Hoppe, Akzelerations- und Retardationsbefunde bei längs- und querschnittlichen Kinderuntersuchungen. Deutsche Nachkriegskinder. Herausgegeben von Cooper, Hagen, Thomac. Stuttgart, 1954, S. 431—437.

<sup>7</sup> A. Reiman, Õpilase tervishoid. Tallinn, 1960, lk. 14.

<sup>8</sup> G. Clauss, H. Hiebsch, Kinderpsychologie. Berlin, 1958, S. 352.

vaimset küpsemist.<sup>9</sup> Sama seisukohta jagab ka W. Engelmann, kes nagu U. Undeutschki peab silmas Saksa FV-s tehtud uurimusi.<sup>10</sup>

Koolitöö seisukohalt on tähtis nii tervisliku seisundi kui ka füüsilise arengu, s. t. üldse somaatilise seisundi mõju uurimine õppimisele ja käitumisele. Võib-olla pole õige rääkida haiglaste õpilaste puhul, et nad ei taha töötada. Sellised lapsed vajavad abi, nõu ja ravi. Kui seda ei anta, hakkavad nad endid pidama andevaeseiks. Ja kui siis veel üha väidetakse, et nad on laisad, siis muutuvadki nad tõesti laisaks. Võib-olla vajavad erilist kohtlemist ka füüsiliselt aktselerunud või retardeerunud lapsed. On leitud, et isegi sellised füüsilised iseärasused, nagu silmatorkav hammaste kaju, juuste värvus, kasv jms. nähtavad defektid, mille tagajärjel õpilane satub kaaslaste pilkeobjektiks, võivad esile kutsuda käitumishäireid.<sup>11</sup>

Neid seisukohti ja varasemaid andmeid arvestades ongi koostatud käesolev uurimus. On kogutud andmeid 1019 Tartu 7. ja 8. keskkooli 5.—11. klassi õpilase somaatilise seisundi, õppeedukuse ja käitumise kohta. Eelmisele lisaks võeti võrdleva materjalina vaatluse alla veel 80 nõrgaandelist õpilast Tartu 11. 8-klassilise kooli abikoolist ja 160 kasvatuskoloonia kasvandikku.

Somaatilise seisundi kohta saadi andmed õpilaste isiklikest terviselehtedest. Uurimisel võeti arvesse ainult täiesti usaldusväärsed andmed: 1) antropomeetrisel näitajad, 2) skeleti deformatsioonid, 3) meeleelundite (silmad, kõrvid) puuded, 4) südame ja vereringe seisund, 5) hingamissüsteemi seisund, 6) sisesekretsiooni talitus.

Andmeid ei saadud kõnehäirete, polüüptide ja suurenenud mandlite esinemise kohta. Andmed kuulmise kohta ei olnud täielikud. Õpilaste kasvu hindamisel kõrvutati terviselehtedest saadud antropomeetrisel näidud ja eesti õpilaste keskmised antropomeetrisel mõõtmed, mis on saadud prof. J. Auli ulatuslikust uurimusest. Ekstreemsetena, s. t. äärmuslikena on arvestatud variandid  $M - 2,5 \delta$  ja  $M + 2,5 \delta$ .

Õppeedukuse hindamisel on võetud aluseks õpilaste jooksvad hinded klassipäevikuis ja õppeveerandite hinded, käitumise kohta saadi andmed õpetajatelt. Abikooli õpilaste õppeedukuse ja koloonia kasvandike käitumise üle on oma otsuse teinud vastavad komisjonid. Nende otsuste põhjal on abikooli õpilasi arvestatud kui vaimselt ekstreemseid ja koloniste kui käitumiselt ekstreemseid.

Mõisteid *aktseleratsioon* ja *retardatsioon* kasutatakse käesolevas töös tinglikult, sest terviselehed annavad andmeid ainult aktseleratsiooni esimese sümptoomi kohta.

## UURIMISE TULEMUSED

### A. Aktseleratsiooni ja retardatsiooni mõju õppeedukusele ja käitumisele

Uuritavast 1019 üldharidusliku kooli õpilasest olid antropomeetriselt mõõtmelt ekstreemsed 174, s. o. 17,1%. Sellest 122 juhul, s. o. 70,1% ilmnes harmooniline kasvupilt. Neil juhtudel vastasid kõik kolm antropomeetrisel näitajat — pikkus, raskus, rindkere ümbermõõt — hilisematele või varasematele mõõtmetele. 52 juhul, s. o. 29,9% oli tegemist ühe või teise antropomeetrisel näidu ekstreemsusega. Ebaoproportsionaalne kasvupilt lubab eeldada häirete olemasolu mingi elundi talitluses.

Arenguvariandina valitses antropomeetriselt ekstreemsete hulgas aktseleratsioon. 174 antropomeetriselt ekstreemsest juhust oli 155 korral tegemist aktseleratsiooniga.

<sup>9</sup> U. Undeutsch, Wandlungen in der Entwicklung deutscher Jugendlicher im 20. Jahrhundert. «Zeitschrift für Psychologie», 1961, Band 165, S. 168—175.

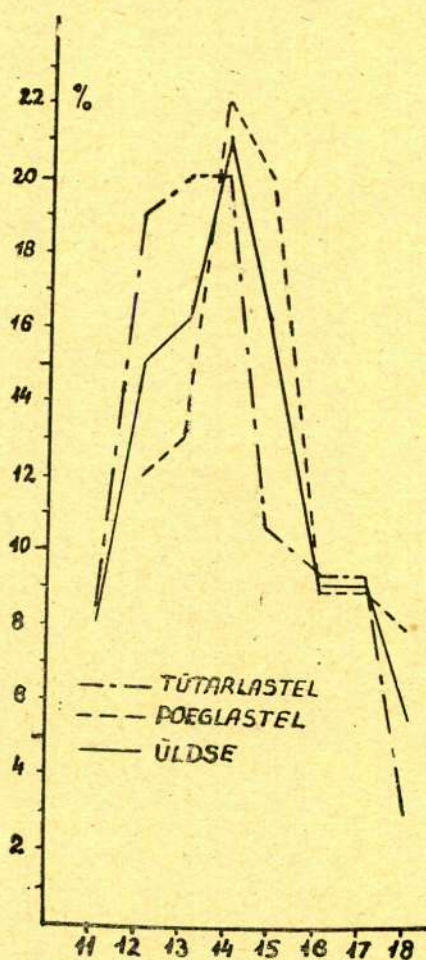
<sup>10</sup> W. Engelmann, Reifungsentwicklung und Reifungsveränderung im Gefühlsbetonten Wertungsbereich unserer Jugend. «Psychologische Rundschau» 1962, № 2, S. 131.

<sup>11</sup> A. Lehtovaara, M. Koskenniemi, Kasvatuspsühkologia. Helsinki, 1954, s. 356.

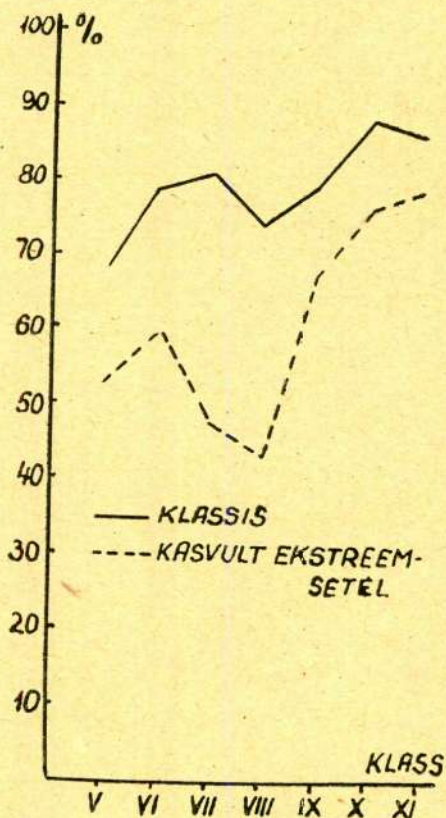
Poeg- ja tütarlaste võrdlemine andis järgmise pildi: 438-st poeglapsesest oli ekstreemseid 22,8%; 581-st tütarlapsesest 12,7%; 1019-st õpilasesest 17,1%.

Arvud näitavad, et tütarlastel esineb kõrvalekaldumist normaalsest arengujoonest märksa vähem kui poeglastel.

Pildi antropomeetrilistelt mõõtmistelt ekstreemsete õpilaste esinemise kohta vanuse järgi annab joonis nr. 1. Kõige suuremad kasvuhälbed toimuvad 12.—15. eluaastal. Need aastad tähistavad ka murdeea, füüsilise arengu kõige olulisemate muudatuste ajajärgu piire. Ekstreemsete juhtude kõige suurem protsent langes poeglastel 14. ja 15. eluaastale, tütarlastel 13. ja 14. eluaastale. Siin on oma osa sugulisel küpsemisel, mis algab tütarlastel veidi varem kui poeglastel.



Joon. 1.



Joon. 2.

Antropomeetrilistelt mõõtmistelt ekstreemseid õpilasi oli klassides järgmiselt: viiendates 25,1% 155-st õpilasesest; kuuesdates 20,0% 165-st, seitsmendates 19,8% 172-st, kaheksandates 14,4% 145-st, üheksandates 14,3% 126-st, kümnendates 14,1% 142-st, üheteistkümnendates 7,9% 144-st.



Ekstreemseid leidis seega kõige rohkem 5., 6. ja 7. klassis. Antropomeetristelt mõõtmelt ekstreemsete keskmine vanus oli nendes klassides vastavalt 12,4; 12,9; 13,7.

Kõik eelnevad näitajad kajastavad olukorda ühekordsest antropomeetrisest mõõtmisest lähtudes. Tegelikult ei oma nii suurt tähtsust absoluutsed arvud kui just antropomeetrisel näitade kasv aasta jooksul. Puudulik juurdekasv viitab mingisugusele häirele organismis või lapse haigusele. Kahjuks ei olnud käesolevas töös seda võimalik jälgida, sest terviselehed ei andnud suuremas enamuses vastavaid andmeid.

Keskmise edasijõudmise protsent õppimises oli antropomeetriselt ekstreemsete hulgas 59,2, õpilastel üldse 80,7.

Eespool tutvusime seisukohtadega, mille järgi aktseleeratsioon avaldab positiivset ja retardatsioon negatiivset mõju õppeedukusele. Käesolevas uurimuses selgus, et aktseleerunutel oli keskmine edasijõudmise protsent 60, retardeerunuil 52,7. Kuigi retardeerunuil on õppeedukus tõepoolest väga madal, siiski peame seda ütlema ka aktseleerunute kohta, kelle õppeedukus on vaieldamatult alla normaalse keskmise.

Aktseleerunute hulgas võime täheldada tendentsi, mille kohaselt need õpilased, kes kõigi antropomeetriseliste näitade osas on üle normi, on pisut kõrgema õppeedukusega (62,3) kui need, kes seda on ainult ühe näitaja osas (57,1). Vahe on küll väike, kuid siiski tekib oletus, et tegemist on kahesuguste mõjudega. Kasvu ettejäudmine kõigi näitade osas ei tohiks olla mingiks haiguslikuks nähuks, vastupidi, proportsionaalse kasvu korral on see suurepärase füüsilise arengu tunnus. Ometi on ka sellisel puhul tegemist madala õppeedukusega. Huvitav on järgmine tõik: 42,5% sellistest õpilastest olid raskesti kasvatatavad. Võib oletada, et vanusele mittevastavast kasvust tingitud uued vajadused ja huvid irrutavad õpilase oma eakaaslastest. Üleolev käitumine, enese mina esiletõmine võivad ta viia konflikti kaasõpilastega. Et oma üleolekut eriti alla kriipsutada, muudab niisugune õpilane ka oma suhtumist õpetajatesse. Konflikt aga süveneb veelgi, sest uus keskkond, kus see õpilane on, ei vasta tema vaimsele ja moraalsele küpsusele. See võib kergesti viia aga käitumishäiretele, mis omakorda tingivad halba õppeedukust. Teiselt poolt on teada, et halb õppeedukus on üks tegur, mis viib käitumishäiretele. On väga raske selgusele jõuda põhjuse ja tagajärje vahel.

Ebaproportsionaalse kasvu puhul võib olla tegemist teatud haigusliku nähuga mingi elundi talitluses. Organismi terviklusest tingituna avaldab see mõju ka närvikavale, eriti peaaegu tööle, millest siis vaimse talitluse häired.

Keskmise edasijõudmise % oli antropomeetriselt ekstreemsetel poeglastel 49, tütarlastel 73. Näeme, et poeglaste puhul on tegemist märksa madalama õppeedukusega.

Kui jälgida antropomeetriselt ekstreemsete õpilaste vanust ja õppeedukust, siis selgub, et märgatav õppeedukuse langus toimub 13.—15. eluaastal, s. o. murdeeaas. Võib märgata muudatusi kogu organismi eluavaldustes: keha energiline kasvamine, eriti pikkuses, olulised muudatused siseelundite tegevuses. Muudatused füüsilises arenemises toovad endaga kaasa ajutisi tasakaaluhäireid organismi üksikute osade vahel. See kõik põhjustab koormuse kandvuse vähenemise, kuid koormus just sel perioodil suureneb. Nõukogude pedagoogika leiab, et õppetöö õige organiseerimisega võib nendest raskustest üle saada.

Üldiseks nähtuseks oli, et antropomeetriselt ekstreemsetel oli õppeedukus madalam klassi keskmisest õppeedukusest (vt. joon. 2). On näha, et klasside ja antropomeetriselt ekstreemsete õppeedukuse kõverad kulgevad peaaegu paralleelselt, antropomeetriselt ekstreemsetel ainult märksa madalamal. Järelikult avaldavad kõik õppeedukust mõjutavad faktorid antropomeetristelt mõõtmelt ekstreemsete õpilaste õppeedukusele sootuks negatiivsemat mõju.

Vaadeldud andmeid on huvitav võrrelda debiilsete kohta saadud materjalidega. 80 debiilsest olid 35 antropomeetristelt mõõtmelt ekstreemsed, s. o. 43,8%. Ekstreemsete hulgas oli ülekaal retardeerunutel, neid oli 60%. Faktilise materjali vähesuse tõttu

võime ainult oletada, et debiilsusega käib kaasas antropomeetriliste mõõtmete ekstreemsus, kusjuures ülekaal on retardatsioonil.

1019 õpilasest oli 85 õpilast iseloomustatud kui raskesti kasvatatavaid, nendest poeglapsi 82,4%, tütarlapsi 17,6%.

Vanuse järgi jagunesid õpilased: 11-aastasi 5,9%, 12-aastasi 5,9%, 13-aastasi 16,5%, 14-aastasi 22,3%, 15-aastasi 22,3%, 16-aastasi 14,1%, 17-aastasi 5,9%, 18-aastasi 4,7%, 19-aastasi 2,4%.

Raskesti kasvatatavate keskmine vanus oli 14½ aastat. Valdav enamik raskesti kasvatatavaid õpilasi oli seega murdeeas, millal muutuvad nooruki suhted teiste inimestega ja neil tekivad uued soovid ning huvid. Sisemine tasakaalutus ja ebastabiilsus teevad nooruki häbelikuks ja ebakindlaks. Teiselt poolt tunneb ta tärkava jõu aistingu tõttu end täiskasvanuna. Püüdes sarnaneda täiskasvanutega, tahavad noorukid näida väliselt vabadena, mille tõttu nende käitumine muutub lõdvaks, üleolevaks ja väljakutsuvaks. Nooruki käitumine võib sel perioodil muutuda täiesti vastupidiseks endisega võrreldes.

Tavaliselt on ikka viiendad, kuendad ja seitsmendad klassid kõige rahutumad ja distsiplineerimatud. Ka käesoleval juhul oli see nii.

Antropomeetrilistelt mõõtmelt oli ekstreemseid 24, s. o. 28,2%, kõigil juhtudel oli tegemist aktseleeratsiooniga. Selline väike protsent ei anna meile erilist põhjust oletada, et ekstreemsus kasvus viib käitumishäiretele. Kui aga jälgida ka meie poolt uuritud kasvuskoloonia kasvandike antropomeetrilisi näitajaid, siis selline oletus tekib. 160 kasvandikust olid 63 antropomeetrilistelt näitudelt ekstreemsed.

On huvitav märkida, et raskesti kasvatatavatest õpilastest õppis ainult 29,4% rahuldavalt, kõigi teiste edasijõudmine oli puudulik.

Üldiselt võib märkida mõõtmeliste ja retardatsiooni negatiivset mõju õppeedukusele ja käitumisele. Viimased on niivõrd tihedasti seotud, et mõju ühele neist kutsub muudatusi esile ka teise juures. Peab ütleva, et saadud statistilised andmed viitavad teatud tendentsidele, eelkõige sellele, et füüsilise arengu ekstreemsus ühenduses mingite muude faktoritega võib olla üks tegur, mis mõjub kaasa raskesti kasvatatavuse tekkimisele. Millises teiste tegurite konstellatsioonis see mõju ilmneb, see vajab veel selgitamist. Kuid juba nendegi andmete alusel võib ütelda, et antropomeetrilistelt ekstreemseid lapsi tuleb kohelda erilise tähelepanelikkuse ja arusaamisega.

## B. Defektide ja haiguste mõju õppeedukusele

1. Skeleti deformatsioonid esinesid 79 õpilasel, s. o. 7,7% 1019 õpilasest. Valitsevaks lüügiks deformatsioonide hulgas olid rahhiitilised muutused (86,1% kõigist juhtudest), 8 õpilasel esines küfoos ja 3 õpilasel skolioos.

Skeleti deformatsioonidega õpilastest oli poeglapsi 62% ja tütarlapsi 38%. Keskmise edasijõudmise protsent oli neil õpilastel 57, õpilastel üldse oli see 80,7. Poeglaste keskmine õppeedukus oli veelgi madalam: 51,5% (tütarlastel 66,7).

Faktiline materjal lubab oletada, et skeleti deformatsioonid ei ole ainult väline viga, vaid neil on oma negatiivne mõju ka õppeedukusele. Nende tõttu võib olla häiritud elundite normaalne funktsioneerimine, mis avaldab oma mõju närvikavale ja millest tuleb töövõime langus.

Debiilsete hulgas võib tihti kohata skeleti ja kolju deformatsioonidega lapsi. 80 abikooli õpilasest esinesid deformatsioonid 26 õpilasel, üldhariduslike koolide õpilastel oli see protsent 7,7. Ka neil olid peamiseks deformatsiooni liigiks rahhiitilised jäljed.

2. Meeleelundite (silmade, kõrvade) puuded. Mitmesuguseid nägemispuudeid oli registreeritud 79 õpilasel, s. o. 7,7% 1019-st. Nende hulgas oli poeglapsi 24,1%, tütarlapsi 75,9%.

Keskmine edasijõudmise protsent oli käesoleval juhul 64,6: tütarlastel 68,3, poeglastel 52,7. Võimalik, et nägemisdefektid etendavad õpilaste mahajäämuses teatud osa. Puudu-

liku nägemisega õpilane peab ennast tunnis kogu aeg vaatamisega pingutama. Sellest tekivad peavalu ja kiire väsimus, mis kutsuvad esile loiduse ja töövõime languse.

Kuulmispuude mõju üle ei saa me siinkohal otsustada, sest seda oli registreeritud ainult 5 õpilasel. 3 neist olid puuduliku ja 2 rahuldava õppeedukusega.

3. **Struuma.** See sisekretsiooni häire esines 45 õpilasel, neist 2 poeglapsed. Struuma haigete keskmine edasijõudmise protsent oli 66,7. Paljud autorid märgivad, et sisekretsiooni häired viivad ka käitumishäiretele. Käesolev uurimus ei saa selle kohta midagi öelda, sest ühelgi raskesti kasvatataval ega kolonistil ei olnud registreeritud mingeid erilisi haiguslikke nähte.

4. **Hingamisteede häired.** Töö seisukohalt oleks olnud väga huvitav jälgida polüüptide ja suurenenud mandlite mõju õppeedukusele. Kahjuks ei olnud meie poolt läbivaadatud terviselehtedes nende kohta märkmeid.

Mitmesuguseid hingamisteede häireid esines 26 õpilasel, s. o. 2,5% 1019 õpilasest. Tütarlastel oli neid häireid palju rohkem, nimelt 77% kõigist registreeritud juhtudest.

Keskmise edasijõudmise % oli 84,4, seega kõrgem üldisest keskmisest. Kuigi kirjanduses toonitatakse taoliste haiguste kahjulikku mõju õppeedukusele, meie andmed seda ei kinnita.

5. **Vereringe häired.** Südame- ja muid vereringehäireid esines kõigist registreeritud haiguslikest nähtudest kõige vähem, ainult 13 õpilasel. Ka nendel oli edasijõudmise % oodatust kõrgem — 76. Kerkibki küsimus: kas on õige väita, et kõik haigusjuhud viivad alati õppeedukuse langusele? Loomulik on see raskemate haiguslike nähtude korral, kuid kergematel juhtudel võib toime olla isegi vastupidine. Laps ei saa nõrga tervise tõttu osa võtta kõigist kaaslaste üritustest ja ta võib selle aja õppimisele pühendada. Vaimne ala võib saada lapse eneseteostuse alaks. Paistab ilmnevat tendents, et poeglapsed on hulga labiilsemad igasuguste mõjude suhtes. Kõigil vaadeldud juhtudel oli poeglaste keskmine õppeedukus madalam tütarlaste omast.

Uurimismaterjali ja kirjanduse andmetel võib teha järgmised kokkuvõtvad järeldused:

1. Uuritavate õpilaste seas oli küllaltki suur protsent kasvult ekstreemseid. Põhilise arenguvariandina esines aktseleratsioon.

2. Valitseb tendents, mille järgi ekstreemsus kasvus avaldab õpilaste õppeedukusele põhiliselt negatiivset mõju, eriti kasvult retardeerunud õpilaste juures. Vastupidi kirjanduses levinud arvamustele on ka aktseleratsiooni toime õppeedukusele negatiivne, eriti juhtudel, kui ekstreemsus väljendub ainult ühe antropomeetrilise näitaja osas. Debiilsete seas on kasvult ekstreemseid tunduvalt enam kui normaalsete õpilaste hulgas.

3. Ekstreemsus kasvus võib õpilase viia konflikti ümbritseva keskkonnaga, andes sellega aluse käitumishäirete tekkimisele. Koloonia kasvandike seas on väga suur protsent kasvult ekstreemseid.

4. Skeleti deformatsioonid esinevad enamasti 5.—8. klassi õpilastel. Need avaldavad õppeedukusele negatiivset mõju. Debiilsete seas on kaunis suur protsent skeleti ja kolju deformatsioonidega isikuid.

5. Meeleelundite puuded avaldavad pärssivat mõju õppeedukusele.

6. Kilpnäärme ala- või ülefunktsioon viib tavaliselt vaimse töövõime langusele ja (kirjanduse andmetel) ka käitumishäiretele.

7. Poeglapsed on kõigi vaadeldud nähtude mõju suhtes labiilsemad kui tütarlapsed.

8. Õpilaste somaatilist seisundit tuleb pidada üheks õppeedukust mõjutavaks faktoriks. Toime kvaliteet oleneb tihti situatsioonist, millesse õpilane on asetatud, samuti õpilase individuaalsetest iseärasustest. Õppe- ja kasvatustöös tuleb arvestada selle faktori mõju. Õpilasi, kelle somaatilises seisundis esineb nihkeid, tuleb õpetajatel ja lastevanematel erilise asjatundlikkusega kohelda.

## Mõningaid kirjanduse õpetamise parteilisuse küsimusi\*

L. TAKK

Õpilaste oskus näha ning hinnata loetavat kirjandust kommunistliku parteilisuse, meie tänapäeva ja ka tuleviku ideaalide seisukohalt ei tule iseenesest. See saavutatakse käsikäes noorte marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamise ning süvendamisega, milles marksistlik-leninliku esteetika kui kvaliteedilt uue esteetika käsitlus kirjanduse õpetamisel ei etenda sugugi väikest osa.

Keskset tähelepanu peaks kirjanduskursuses leidma rahvalikkuse, klassilisuse ja parteilisuse mõiste sügav avamine konkreetsete teoste ja autorite maailmavaate analüüsimisel kirjanduse kui sõnakunsti vaatekohalt. Nende küsimuste käsituses on noortel sageli lünki, ebaselgust ja ähmasust, mis põhjustab mõnigi kord võõra, reaktsioonilise ideoloogia teatud mõjude imbustumise nende teadvusse.

Näib, et nende probleemide marksistlikku käsitlust peab teoste vaatlusel silmas pidama kogu kirjanduskursus. Rahvalikkuse, klassilisuse ja parteilisuse probleemide käsitlemisel puutume ikka ja jälle kokku kirjanike maailmavaate küsimusega. Kirjaniku maailmavaade ja looming on ju lahutamatud: tõeline kunst ei saa sündida väära maailmavaate pinnal.

Võtame näiteks minevikukirjanduse, klassika. Kõigi suurte ja tõeliste teoste (aga need just kooliprogrammis ongi!) loomisel on kirjanikul alati aluseks olnud humanismi ideaalid, usk ellu ja inimesse, kelle mõistus on võimeline tegelikult tunnetama, kirglik sotsiaalse ülekohtu hukkamõistmine, unistused isiksuse kõige soodsamatest areningutingimustest. Kõik see ongi sisulises mõttes maailmavaade. Ja kui sellel või tolle kirjanikul on konservatiivseid või reaktsioonilisi vaateid, siis ei tähenda see, nagu oleks tema maailmavaade algusest lõpuni reaktsiooniline.

Maailmavaadet laias tähenduses ei saa samastada eksimuste, vigade ja reaktsiooniliste moonutustega, mis suurte poeetide teadvuses on mõnikord tekkinud konkreetsete ajalooliste tingimuste toimel. Seda peab kirjandusõpetaja ikka meenutama. Üldtuttavate näidetena mäinigem siin Balzaci (oli legitimist) ja L. Tolstoi (propageeris mõnedes oma teostes kurjale mittevastupanemise ideed) suurt, üle aegade ulatuvat loomingut. Nende tõelise loomingu aluseks ei olnud ju eksimused, vaid nende maailmavaate tugevad küljed, eelkõige rahva elu vajaduste õige mõistmine antud eposhil. See on peamine.

Teisest küljest ei ole õpetajal õigus autorite maailmavaate käsitlemisel piirduda (praegu veel nii õpetaja kõnes kui ka õpikute lehekülgedel väga levinud) lakoonilise ning ebakonkreetse väljendiga «maailmavaate piiratus» (teoses või autori vaadetes). Kuid neid kaht sõna on harjutud nii sageli ütleva, et õpilasedki kordavad seda peaaegu iga klassiku puhul, ilma et nad teaksid, milles see «maailmavaate piiratus» ühe või teise kirjaniku juures avaldub. Vaja on seda konkretiseerida ja noortele selgesti ütelda — kõik kirjanikud ei ole ju n.-õ. ühenäolised, ühesuguse «piiratusega».

Nende probleemide käsitlemiseks annab õpetajale aluse marksistlik-leninlik peegeldusteooria: kunstis (nagu üldse kogu ühiskondlikus teadvuses) tuleb eelkõige näha objektiivse reaalsuse peegeldumist, nii ka kirjaniku loomingus. Kirjandusteose klassilisus

\* Alguis vt. «Nõukogude Kool» nr. 12, 1962.

selles avaldubki, kuidas ja millisel määral see peegeldab tegelikkust, esmajoones ühiskondlike vastuolusid, s. t. teose sotsiaalne tähendus on alati seotud tegelikkuse objektivse peegeldamisega. Elutõe, tegelikkuse laiahaardelise hõlmamise, ühiskondlike suhete olemuse sügavusse tungimise, üksikute inimeste elu ja elamuste ning sotsiaalsete suhete õige kujutamise tõttu on suurte kirjanike teostel üldrahvalik tähtsus, progressi soodustav mõju. «Sealjuures võivad kunstnikule omased olla ka klassipiiratuse jooned, mis avalduvad tema vaadetes ja arvamustes. Kuid kunsti jõud ongi selles, et suured kunstnikud loovad elu ja tema seaduspärasuste objektivse peegeldamise alusel teoseid, mille mõte ja tähendus ulatub võrratult kaugemale klassiideoloogia kitsastest raamidest.» («Marksistlik-leninliku esteetika alused», Tallinn, 1961, lk. 292).

Järelikult ei tohi kirjandusõpetaja kunagi läheneda asjale dogmaatiliselt (kas see või teine kirjanik oli rahvalik?), vaid peab kirjanikule ja ta loomingule lähenema dialektiliselt (millised jooned ta loomingus on tõeliselt rahvalikud, millised jooned on rahvalikkuse printsiibiga teravas vastuolus, kõnelevad reaktioonilisusest või isegi tema allakäigust ebasoodsate ühiskondlike tingimuste mõjul?).

Kõrvalepõikena märkigem, et meie vabariigi keskkooli kirjandusprogrammid ei maini otseselt ühegi 10. ja 11. klassis (aga ka teistes klassides) käsitletava teose puhul sõnu «rahvalikkus» ega «klassilisus». Aga programmis on isegi rahvakirjanikke! Ja mõne teose analüüs nende mõistete avamise vaatekohast võiks ideelise ja esteetilise kasvatus mõttes väga kasulik olla.

Kui näidata, milles antud teose rahvalikkus avaldub, siis ei iseloomustaks õpilased paraku nii sageli ning peaaegu kõiki teoseid ühesõnaliselt: «Rahvalik». Nad oskaksid seda mõistet sisuliselt näha iga kirjaniku või teose puhul konkreetselt, suudaksid sellest kõnelda kaasaelamisega, arusaamisega kirjanduse rahvalikkusest. Tõsi, kirjandusteooria põhimõistetena on nende mõistete käsitlemine nõutav. Kuid miks ainult teoorias ja mitte praktikas?

Me peame mitte loosungi kujul, vaid teoste najal noorte ees avama tõe, et klassiühiskonnas ei saa kirjandus olla mitteklassiline. Ka suurimate meistrite teostes väljenduvad teatud kindla ühiskonnaklassi huvid, vaated, tavad jne. kas vähemal või suuremal määral.

Väga suur tähtsus on kirjanduse rahvalikkuse ja parteilisuse mõiste selgitamisel.

Meie ühiskonnas on rahva ja partei huvid ühtsed. Kirjanduse rahvalikkus liitub tema parteilisusega. «On võimatu tahta minna koos rahvaga, kui ei pooldata partei vaateid, tema poliitilist joont. Kes tahab olla koos rahvaga, see jääb alati ühte parteiga. Kes on kindlalt partei positsioonidel, see jääb alati ühte rahvaga.» (N. Hruštšov, Kirjandus ja kunst olgu tihedalt seotud rahva eluga. Tallinn, 1957, lk. 20).

Meil on üksikuid kirjandusteoseid ja kunstinähtusi (abstraksionism), mis on saanud printsiipiaalse ning terava parteilise kriitika osaliseks. Nendest on kirjandusõpetajal vaja kõnelda ja peatuda ühtlasi küsimusel, mis on tõeline loominguvabadus.

Nagu teada, on kodanlus ikka teinud ning teeb ka tänapäeval suuri sõnu loomingu vabadusest kodanlikus ühiskonnas. V. I. Lenin näitas, kui näiline on see «loominguvabadus» ühiskonnas, kus kirjanikud, kunstnikud ja näitlejad tegelikult sõltuvad kapitalistide rahakotist, kus kultuur ja kunst teenivad ainult «ülemist kümnet tuhandet».

Kodanluse ideoloogid levitavad tänapäeval laimu, nagu hoiaks parteilisuse idee kirjanikku kammitas ja piiraks tema loominguvabadust. Selle juurtest latvadeni väära vaate paljastab N. S. Hruštšov. Ta ütleb: «Sotsialistliku ühiskonna tingimustes, kus rahvas on tõepoolest vaba, oma saatuse tõeline peremees ja uue elu looja, ei ole ustavalt oma rahvast teeniva kunstniku jaoks olemas küsimust, kas ta oma loomingus on vaba või ei ole vaba. Sellisele kunstnikule on tegelikkuse nähtustele lähenemise küsimus selge, tal ei ole vaja kohandumist, enda sundimist, elunähtuste tõetruu valgustamine kommunistliku parteilisuse positsioonidelt on tema hinge vajaduseks, ta püsib kindlalt nendel

positsioonidel, seisab nende eest ja kaitseb neid oma loomingus.» (N. S. Hruštšovi eespool mainitud artikkel, lk. 24.)

Kooliprogramm annab selleks küllaldasi võimalusi, eriti 8. ja 11. klassis (nõukogude kirjandus).

Oleme veendunud, et kirjanduse õpetamine peab temale eriomaste võimalustega vastama kindlasti noori huvitavale ja erutavale küsimusele, mis on sotsialistlik humanism ning kuidas see väljendub meie kirjanduses objektiivse tegelikkuse peegeldusena. Humanismi mõiste ümbergi «segavad sogast vett» jälle kodanlikud ideoloogid. Kirjandus annab rohkesti võimalusi näidata kodanliku humanismi üht põhijoont: inimene on inimesele hunt; võimaldab avada nn. abstraktse humanismi tegelikku sisu ning kõike seda kõrvutada sotsialistliku humanismiga, meie humanismi ideaaliga: inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend.

Meie humanism on oma kvaliteedilt uus humanism, elu revolutsioonilise ümberkujundamise humanism, kommunistliku ühiskonna ehitajate humanism, mis tähendab nõudlikku austust (Gorki mõte) inimese kui looja vastu, mitte kui «väsinud, kannatava venna» vastu, kellele soovitatakse «uskuda», et «sureb kurjus ja maa peale tuleb armastus!», mitte ka kui sotsiaal-ajalooliste olukordade produkti (!) vastu, nagu seda kuulutatakse läänes. Tõeline humanism ei tähenda, et kõike seda, mis on mõistetav, millest me aru saame, tuleb alati ka andestada kui n.-ö. inimlikku.

Nõukogude kirjandus kui sotsialistliku humanismi kuulutaja näitab inimest kui aktiivset elu ning olukordade ümberkujundajat, kelle pürgimuseks on «tõsta inimühiskonda kõrgemale» (Lenin).

Sotsialistliku humanismi suuruse, ülluse ja selle üldinimliku tähtsuse esiletoomisest ei saa vist vaikides mööda minna ükski kirjandusõpetaja, kui ta käsitleb teoseid «Kuidas karastus teras», «Ülesküntud uudismaa», «Noor Kaardivägi», «Kirjad Sõgedate külast», «Jäine raamat» jt. Mõnda tegelast oleks kohane iseloomustada kui tõelist ning järjekindlat humanisti (Kortšagin, Maidannikov, Ulja Gromova jt.).

Nende teoste tõelised kangelased elavad, töötavad ja võitlevad kõige inimlikuma unistuse täitumise eest: teha kõik inimesed vabaks ja õnnelikuks, luua ilma ekspluataatorite ja rõhujateta maailm, kus iialgi enam ei oleks sõdasid. Nad on tõeliselt inimlikud seepärast, et nende humanism ei väljendu mitte ainult tunnetes ja heades soovides, vaid reaalses tegudes kogu ühiskonna hüvanguks.

Kirjanduse õpetamise parteilisus on väga avara sisuga mõiste ja seda pole artikli raamides võimalik kaugelgi täielikult avada. Kuid tema pealinniks ja -eesmärgiks on uue inimese, kommunistliku ühiskonna ehitaja ideeline, kõlbeline ja esteetiline kasvamine.

Kirjandusel kui sõnakunstil on oma ainulaadne ning ainuomane spetsiifika, seega ka oma eriline tugev mõju esteetilisest kasvatuses, mida selle aine õpetamisel tuleb alati arvestada.

Kuid meie ei arvesta alati. Me ei selgita õpilastele esteetiliste kategooriate (nagu: parteilisus, mis ei ole ju üksnes poliitiline, vaid ka esteetiline kategooria; kaunis, ilus, ülev; traagiline, koomiline jt.) valgusel peaaegu ühtki teost ega tegelaskuju. Tihtipeale ei näita õpetaja neid võtteid (kas või kõne, välimuse puhul), mille abil kirjanik on teose tegelasi tüpiseerinud, individualiseerinud jm. Me hoiame vääralt lahus kirjandusteose enese ja kirjandusteooria (ja nii on see sisuliselt ka programmis — kahjuks!).

Tahaks soovida, et kirjandusõpetajad neis küsimustes sagedamini pöörduksid raamatu «Marksistlik-leninliku esteetika alused» (Tallinn, 1961) poole, mis neid paljuski abistab, ja et nad pidevalt loeksid ning läbi mõtleksid artiklid, mis esteetilise kasvatuses ning kirjanduse õpetamise kohta meie perioodikas ilmuvad. Kahjuks ei tunne kõik õpetajad selle vastu vajalikku huvi.

Kirjandust, teadagi, ei tohi (kuigi saab!) õpetada nagu ajalugu, geograafiat, ühiskonnaõpetust vmt. ainet. Me peame jagu saama kirjanduse õpetamisest n.-ö. ajaloo illustrat-

sioonina, sotsiologiseerimise ning vulgariseerimise pahedest teoste ja tegelaste analüüsimisel (mida kahjuks toetavad seniajani, olgu siis otseselt või kaudselt programmid ja õpikudki ning millest üksikud õpetajad hoiavad kinni nagu inertsi mõjul isikukultuse aastaist pärit kivinenud seisukohtade tõttu). Kirjanduse õpetamisel peame kooskõlastama ka õpilaste intellekti ja emotsioonide arendamise. Ja palju suurt tööd muuski osas on meil veel ees, pooleli või koguni alustamata. Viitame siinkohal «Literaturnaja gazeta» veergudel toimuvale diskussioonile kirjanduse õpetamisest, mille raames on ilmunud palju mõtterikkaid, sisukaid artikleid. Näib, et suur osa nendest «kividest», mis on heidetud selle aine õpetamise pihta üldse, peaksid puudutama üsna valusalt ka kirjanduse õpetamist meie vabariigi koolides (programmide ja õpikute kriitika; õpetamise meetodid, kõige lähema tänapäeva kirjanduse ja selle arengu probleemide puudumine koolikursuses, õppetundide piiratud arv, mis ei võimalda kuidagi nõnda töötada, et riikliku programmimaterjali läbi võtta ja samal ajal õpilasi kursis hoida igapäevase kirjanduseluga, teoste ja probleemidega jpm.). N.-õ. ekstrakt selle mõttevahetuse senisest käigust avaldati teatavasti ajalehes «Sirp ja Vasar» (14. detsembril 1962).

Kuidas kirjandust armastama õpetada? See on suur ning tõsine küsimus. Praegu aga võime sageli kogeda, keskkoolilõpetanud ei armasta just neid teoseid, mille «lahkamist» neilt nõuti (ja veelgi nõutakse) kui illustratsiooni ajalootundidele, kus käsitleti vaid n.-õ. kujusid (mõnikord nende varju või skelettil) kujude pärast, kindla skeemi alusel. Näiteks nii: proletariaadi esindajad, kodanluse esindajad, kommunistid ja kehvikud, keskmikud, kulakud — kõiki ühe stambi järgi, ilma individualiseerimiseta, nii et üht proletarlast, keskmikku vmt. oli raske teisest eraldada.

Kirjandus on sõnakunst — erinev kõigist teistest kunstidest oma spetsiifika poolest. Õpetada kujundlikku mõtlemist, sõna kasutamise võimalusi ja rikkusi, arendada õpilaste fantaasiat ja isikupärast väljenduslaadi, stiili, tunnete kultuuri, mõtlemist jpm. — see kõik väärrib suurimat tähelepanu. Ja tahaks väga, et iga kirjandusõpetaja läbi loeks Kaarel Irdi tähendusrikka pealkirjaga artikli «Miks koolmeister Laur kinkis Arno Talile viiuli?», ilmunud ajalehes «Sirp ja Vasar» (detsembris 1962). Paljugi mõtteid peaks see äratama õpetajates.

Suurimaid puudusi kirjanduse õpetamisel on see, et tänapäeva — ma mõtlen vahetult meie eelse, tänase ja homse päeva rikat kirjandust — teoste määratu suur kasvatavat mõju ei ulatu meie koolinoorteni. Järelikult ei jõua nendeni kommunismi ehitamise suure ajastu tegelikkuse peegeldus kirjanduses — see kõige olulisem, inimeste innustuse allikas. Jah, tõsi, on olemas kaasaja lektüüri klassiväliseks lugemiseks (mille nimestik on vahetust tänapäevast tublisti maha jäänud); mõnda on õpetajal, kui ta on entusiast, võimalik ära teha klassivälises töös. Kuid ikkagi ei haara ega puuduta see kõiki õpilasi, vaid üpris väikest osa — üksnes neid, kellel on kirjanduse vastu eriline huvi, kellele õpetaja on «kinkinud viiuli».

Midagi peaks selles küsimuses olema teisiti. Mis nimelt?

Selle üle tuleks mõtteid vahetada. Küsimus on üles tõstetud meil juba varemgi (vt. «Nõukogude Kool» nr. 10, artikkel «Nõukogude kirjandus, kool ja elu»). Murega kõnelesid kaasaja kirjanduse, kirjanduselu ja -probleemide käsitlemise vajalikkusest tootmisõpetusega keskkoolide 11. klasside kirjandusõpetajad (seminaril 1962. a. detsembris), ajanappusest, mis seda ei võimalda teha ja ka neist «ettekirjutavaist vaiakestest», millest on juttu Stepan Titovi artiklis «Kui pole armastust...» (mõttevahetuse avaldusel, «Literaturnaja gazeta» 20. okt. 1962).

Paljud mõtteavaldused kirjanduse õpetamisest ja rahulolematust selle senise olukorraga ei ole tekkinud niisama heast-paremast. Selle on esile kutsunud elu ise, uue inimese kasvatamise eesmärk, pedagoogide parteiline südametunnistus. Mida rohkem mõtteid avaldatakse ja ettepanekuid tehakse, seda parem. Siis jõuame kõige kiiremini tõsise pööranguni kirjanduse õpetamisel, mis on paratamatult vajalik. Nii jõuame rutem kirjanduse õpetamise tõeliselt õigele, parteilisele teele.

# Deklamaatori sõnale rohkem veenmisjõudu!

P. RAUDKIVI

Senini on noorsoohulkadele ja nende esialgsetele õpetajatele — koolide kirjandus-õpetajatele liiga vähe kirjutatud sõnakunstist. Nende ridade autor püüab anda õpetajatele mõningaid näpunäiteid tööks deklamaatoritega, sest on ju tänased õpilased homsed isetegevuslased.

Artikkel tugineb brošüürile «Deklamaatori töö»<sup>1</sup>, mida mõnedes lõikudes olen ka tsiteerinud. Mainitud brošüüri on raske saada, kuid soovitan koolidel seda siiski püüda muretseda, vähemalt ühe eksemplari käsiraamatuks õpetajaile, kes tegelevad lavakõne algmete selgitamisega. Minu arvates on N. Benderi brošüür üks parimaid sel alal.

Tegelemine kirjandusteose kunstipärase esitamisega on õpilasele väga kasulik. See õpetab kirjandust sügavalt mõistma ja süvendab seega armastust hea kirjanduse vastu. Samuti ergutab ja kohustab see kultuuriselt kõnelema. Rääkides lavakõnest, peab kõigepealt mainima, et see on niisama keerukas, palju teadmisi ja oskusi nõudev kunstiliik nagu kõik teisedki. Millegipärast aga arvatakse sageli, et mingi muusikainstrumenti käsitlemiseks või tantsupala esitamiseks on vaja vaeva näha pikka aega, deklamatsiooniks aga piisab sellest, kui võõras tekst lihtsalt pähe õppida ning loogiliselt ette lugeda. Asi pole siin kaugeltki korras, sest deklamaator peab ju oma esinemisega suurendama kirjandusteose mõjujõudu. Raamatut lugedes kerkivad meie kujutlusse tegelaste omavahelised suhted, «kuuleme-näeme» igaüks vastavalt oma fantaasiale — nende nägusid, häält, intonatsioone jne. Kui aga enam-vähemgi korraliku ettevalmistusega deklamaator seda meile laval esitab, näeme tegelaskujude mõtete, tunnete tekkimise elavat protsessi, nende tundeavaldusi elavas kehatuses, deklamaatori esituses.

Selleks peab deklamaator tegema autori sõnad enda, just praegu sündinud mõteteks ja täitma need ka just praegu sündinud tunnetega. See nõuab deklamatsioonikunsti mitmete üksikelementide ligilähedastki mõistmist.

Kahtlemata ei suuda käesolev artikkel kaugeltki anda täit selgust sellest kaunist kunstiliigist. Veel vähem pretendeerib sellele, et õpetada korrapealt deklameerima. Aga vajalikku huvi tema «saladustesse» tungimiseks peaks artikkel siiski äratama.

Väga tervitatav oleks, kui noorsoo- ja pedagoogilises ajakirjanduses võtaksid sõna ka meie parimad sõnameistrid ning vastava eriala teoreetikud seisukohast, mida peavad vajalikuks Eesti NSV Haridusministeerium, Eesti NSV Teatriühingu lavakõneseleksioon ja autorid ise.

Põhiline on see, et deklamaatori kogu mõtte tõlgenduslaad ja elunähtuste hinnangud peavad kuulajani jõudma läbi kommunismi ideede kandja prisma. See on vundament, millele tuleb ehitama hakata. Ei saa esitada katkendit Ostrovski teosest «Kuidas karastus teras», Fadejevi «Noorest Kaardiväest» või Šmuuli «Järvesuu poiste brigadist», kui esitaja suhtub materjalisse külmalt või skeptiliselt. Siis ei saa ju kirjaniku mõtted kujuneda esineja mõteteks, kirjandusliku kuju tunded deklamaatori tunneteks.

Töö algab loomulikult repertuaari valikuga, kusjuures tuleb silmas pidada mitut

<sup>1</sup> N. A. B e n d e r, Deklamaatori töö. Eesti NSV Rahvaloomingu Maja väljaanne, 1958.



momenti, kõigepealt aga teose ideelist ja kunstilist väärtust. Kasutades käesolevat artiklit tribüünina, kutsun üles meie estraadikavadest kõrvaldama kõik kunstiliselt mannetud, tegelikkust labastavad, ideeliselt küürakad ja tühised följetonid ning kupleed. Asendagem need tõeliste kunstipaladega, mis kasvatavad kuulajaid kommunismi ideede vaimus, pakuvad neile esteetilist naudingut ja avardavad silmaringi. Jutt pole sellest, et kogu repertuaar peaks koosnema ainult sellistest paladest, nagu N. Ostrovski «Kuidas karastus teras» jt., kuid vaieldamatult peab vääriline koht jääma ideelis-kunstiliselt kõrgekvaliteedilistele teostele. Siinjuures tuleb juhendajal ja muidugi ka deklamaatoril endal arvestada tema n.-õ. diapasooni ja individuaalsust, eeldusi. Iga esinejale ei sobi iga žanr ega laad: ühele on kohane heroilisus, teisele huumor ja satiir, kolmandale lüürika.

Repertuaari valikul peab arvestama auditooriumi. Tihti juhtub, et pala on küll hästi valitud ja kantakse ka hästi ette, kuid see ei kõida kuulajat. Põhjuseks on mitmed asjaolud: kuulajaskonna haridustase, iga jm., isegi saali mõõtmed ja akustika võivad põhjustada ebaedu.

Algaja deklamaator piirdugu esialgu vähem nõudlike paladega. Nagu laps õpib kõndima, nii peab deklamaatori õppima kõige algelisemat deklamatsioonis. Suure rõõmuga kuulad tütarlapse siirast esinemist D. Vaarandi luuletusega «Laisad poisid», kuid piinlikuspuna põsil ja kahetsustunne hinges näed teda ägamas M. Gorki «Lauluga Tormilinnust» või F. Tuglase «Mere» esitamisel. Peale selle võib välja kujunemata häälele kahju teha lihaste kramp, mida tingib võltspaatos raske pala esitamisel. Kõnelda estraadil tuleb aga lihtsalt, loomulikult, mitte pingutatult ega tehtud häälega.

Repertuaari valikul on oluline veel see, et esitaja peab olema kiindunud antud teosesse, nii et ta võiks sellesse panna kogu oma hinge, nii et autori sõnad, tegelaste mõteted ja tunded saaksid esineja mõteteks ja tunneteks. Deklamaator peab olema kirjanikule n.-õ. kaasautoriks, kes omapoolsete vahenditega täiendab interpreteeritavat pala.

Lubatagu nüüd teha väike kõrvalepõige kõnetehnika valdkonda. «Näitleja peab oskama kõnelda,» ütleb suur teatriteoreetik Stanislavski. Mida see tähendab? Kes meist siis kõnelda ei oska? Tihti aga kuuleme deklamaatorite kõnes murrakut, samuti «allaneelatud» sõnalõppe või -algusi. Meie kõrvani ei jõua üksikud häälikud või koguni terved silbid. Mida oleks eelmainitud vigade vältimiseks vaja ette võtta? Ei enam et ega vähemat kui seda, et deklamaator peab õppima füüsilist kõneorganit valdama. Ravi valikul lähtutagu konkreetsetest vigadest. Juhendaja peab olema karm kohtumõistja ja nõudma esinejalt kõne tehnilist puhtust. Toon siinkohal mõned Stanislavski mõtted kõnetehnikast: ilmekalt tuleb välja voolida kaashäälikud, mis annavad kõnele kõlavuse; halastamatult tuleb kõnest välja rookida murrak ja vääraktsent. Üksikute häälikuvigade kõrvaldamiseks on Eesti NSV Rahvaloomingu Majal olemas harjutusmaterjal. Vajaduse korral võib abi palumiseks sinna pöörduda. Pikemalt on küsimusi puudutatud Eesti Rahvaloomingu Maja poolt 1962. a. väljaantud P. Maantee brošüüris «Sõna näitleja loomingu», mida soovitan lugeda.

Stanislavski on palju kõnelnud ja kirjutanud näitleja loomingu süsteemist. Põhiline on tema õpetuses see, et näitleja peab laval tegutsema vastavalt inimese igapäevase käitumise loogikale. Sellega tahab ta öelda, et näitleja sõnad, tunded ja teod areneksid sama loomulikult ja samade seaduste järgi, mille järgi need tekivad inimese igapäevases elus. Seda tuleb tõsiselt arvestada. Näitlemise ja deklameerimise kunst on oma olemuselt sarnased, kuid neil on ka mitu olulist erinevust. Kõigepealt: lavastuses võtab näitleja vahetult sündmustikust osa, mõjutab igasuguse (ka sõnalise) vahendiga oma partnerit ja siis alles partneri kaudu, n.-õ. rikošetiga, vaatajat-kuulajat. Deklamatsioonis on aga esineja otseselt kontaktis kuulajaga, seda ilma partneri vahenduseta, mõjutades kuulajat otseselt. Seega on tema partneriks harilikult kuulaja ise. Deklamatsiooni puhul on vaja kindlasti silmas pidada Stanislavski õpetuse seda osa, kus öeldakse: laval tuleb tegutseda jutustava inimese loogikaga.

Tihti kõneleme me teose ideest ja teemast, kuid kõnelemisest üksi on vähe. Nii deklamaator kui ka juhendaja peavad neid hästi tundma igas esitatavas teoses. Teadma, mis on põhiteema, kas võib-olla on veel kõrvalteemasid, mis organiseeruvad põhiteema ümber ja aitavad kaasa selle paremaks mõjulepääsemiseks.

Idee leidmiseks aga on vaja mõista iga üksiksündmust kogu teose sündmustiku ahe- las, samuti seda, miks loob autor, nii- või teistsuguse kuju, karakteri, miks ta kirjeldab üht või teist episoodi just nii, aga mitte teisiti. Teose idee pole peaaegu kunagi autori poolt sõnastatud, vaid see kujuneb välja tegelaskarakteritest, nende omavaheelistest suhetest ja sündmustiku käigust. Tihti peab deklamaator ühe teose teema ja idee määramisel tutvuma kirjaniku biograafiaga, lugema tema teoste kohta kirjutatud artikleid ja tema teisi teoseid; võimalik, et isegi põhjalikumalt kui konkreetse teose raamides, tutvuma ajastuga, millest kirjanik kirjutab. Seesugune abimaterjal aitab avaramalt lahti mõtestada teose ideed ja mõista tema kunstilist olemust. Järgmised etapid selle kunstiküpseks esitamiseks on siis kergemini ületatavad.

Pikema kirjandusliku teose puhul on sageli vaja teha vastavad kärped, muidugi suure pieteeditundega autori ja teose vastu. Kindlasti peame jälgima, et me seejuures ei rikuks teose põhiideed ja autori stiili, luuleteoses värsimõõtu ega riimi.

Siis hakkame, nagu ütleb Stanislavski, «sõnaga tegutsema». Täpselt sellesama loomuliku ja lihtsa loogika põhjal, millega me mõjutame oma sõnaga kaasinimest tegelikult elus. Deklamatsioonis on lubamatu hakata lausetele teadlikult kurba või rõõmsat intonatsiooni otsima ja see meelde jätta. Selline «deklameerimine» on võõraste sõnadega lobisemine, milles pole kübetki deklameerimiskunstist.

Artiklis «Sõnast» kirjutab NSV Liidu rahvakunstnik V. O. Topornov, et K. S. Stanislavski hoiatas alati selle eest, et isegi kõige huvitavamaid intonatsioone ei tohi meelde jätta ega pähe õppida. Ta soovitas selle asemel õppida tundma neid seadusi, mille järgi intonatsioonid kõnele tahtmata värvingu annavad, kusjuures need intonatsioonid on alati uued, elavad ja ilmekad. Siit võib teha järelduse: kõigepealt tea sügavalt, millest kõneled ja missugust eesmärki sa oma ettekandega taotled.

Võtame eelneva illustreerimiseks ühe pisinäite. Ütleme lause: «Tulen õhtul koju.» Seda lauset on võimalik ütelda lugematutes variantides: rõõmuga, ähvardusega, kurbusega jne., vastavalt sellele, millise sihiga me seda ütleme või õigemini, millist sihti taotleb antud fraas terviklikus palas. Seega on lausel oma erinev intonatsioon olenevalt eesmärgist. Et deklamaator mõistaks pala peamist eesmärki, on tal vaja endale selgeks teha teose süžeeleini. N. Benderi raamatus «Deklamaatori töö» jaotatakse süžee järgmiselt: sissejuhatus ehk ekspositsioon; intriigi algus; tegevuse areng; kulminatsioon ja lahendus.

Leidnud süžeeleini, jaotame teose episoodideks. Neid on hea enda jaoks pealkirjastada, sest igal episoodil on tervikus oma kindel ülesanne. Eesmärki, mille nimel me üksikust episoodist jutustame, nimetatakse episoodi tegevusülesandeks.

Deklamaatoril peab «vaimusilma» eest läbi jooksmata n.-õ. film nende kujutluspiltidega, millest ta jutustab. Kui ta neid pilte selgesti näeb, saab ta neist kõnelda ka kuulajajale. Näiteks: ütleme sõna «meri». Olles seda merd iseenda kujutluses näinud, peab partner nägema merd. Teatavasti aga on meri kord mässav, kord päikesest sillerdav.

Kui deklamaatori seesmine kujutluspilt on mässav meri ja ta soovib, et kuulajagi merd sellisena näeks, siis peab see väljenduma deklamaatori intonatsioonis. Proovige! Võib tekkida küsimus, kuidas öelda, kuidas «värvida» abstraktsemaid mõisteid, nagu «rõõm». Siingi on võimalusi lugematult palju olenevalt sellest, kas me räägime väiklasest kahjurõõmusest, pisirõõmusest, helgest rõõmusest vm. Kui kujutuspildid on deklamaatoril «vaimusilma» ees, ei tohi neist kuulajajale ainult jutustada, lihtsalt refereerida, vaid neist tuleb rääkida oma kindla suhtumisega, hinnanguga. See hinnang peab aga ühtuma autori hinnanguga. Samuti määravad sõnalise maalingu koloriidi žanri omapära ja teose iseärasused. Tehkem üks katsetus.

Jutustage näiteks sõbrale mõnest juhtumist elus. Kui see on huvitav, hästi meeles ning teil on tõesti soov seda tuttavale selgesti edasi anda, märkate, millise katkematu vooluga jookseb «film», ilma et seejuures oleks suuri pingutusi tarvis. Teiseks, kujutlus- pilte ei saa enam esinemismomendil koguda, vaid me meenutame neid ja kanname kuulajale ette. Samal põhimõttel peab töötama ka deklamaator.

Pöördugem nüüd momendiks tagasi selle juurde, millal alustame tööd valitud palaga. Pärast esialgset tutvumist materjaliga peaks juhendaja soovitama deklamaatoril jutustada terve teose süzee omade sõnadega. Siis andku deklamaator teosele üldse ja selle üksikutele episoodidele ning kujudele oma hinnang. Las ta räägib neist, sõnastab oma arusaamad. Selline töö on viljakas intonatsioonide, suhete leidmiseks. Selle kaudu õpib deklamaator vahekordi ja karaktereid mõistma.

Lugedes autori teksti (eriti käib see tegelaste otsese kõne kohta), võime sõnadele teinekord anda täiesti vale tõlgenduse, sest mitte sõnade otsene tähendus ei määra nende kvaliteeti, vaid meie hinnang, s. o. ka autori hinnang kujule, olukorrale määrab selle.

Niisiis järeldus: deklamaator peab oma ülesande täitmiseks mitte ainult lahti mõtestama autori teksti elementaarse loogika, vaid selgitama autori hinnangud sellele, millest ta jutustab, ja sügavalt mõistma, missugune alltekst on fraasil.

Stanislavski on korduvalt maininud, et näitlejale, kes tahab laval olla tõeline kunstnik, peab ühe põhireegli formuleerima nii: tundeid ei saa mängida, etendada, neid ei saa ka eneses vahetult esile kutsuda. Kas ei allu see jällegi elulisele loogikale? Kes meist suudaks käsu peale nutta või südamest naerda? Seda saame siis, kui me mingit kurba või rõõmsat juhtumit selgesti meenutame, seda hindame. Täpselt samuti on see ka laval. Konkreetseid kujutuspildid, autori teksti sügav mõistmine selle sügavates seesmistes keerdkäikudes ongi tee, mille kaudu esineja jõuab ausate tunneteni. Ka isiklikud elujuhtumid ja analoogilised olukorrad võivad deklamaatorit tihtipeale abistada õigete tunneteni jõudmisel.

Lisaks võiks veel ütelda, et inimene vajab ju alati kuulajat: juhtub sul midagi head, tõttad sellest kellelegi kõnelema; juhtub halba, on seda üksinda raske kanda. Sama tunne peab olema deklamaatoril, tal peab olema vajadus oma pala publikule jutustada.

On juhtumeid, eriti algajate deklamaatorite juures, et proovil tuleb pala hästi välja, estraadil aga halvemini. Siin on põhjusi palju. Peamine viga peitub selles, et deklamaator ei püüa kuulajaid sihikindla sõnalise tegevusega mõjutada. See tähendab, et kardetakse publikut, ei sunnita teda kõigi deklamatsioonivahenditega seda huvitavat lugu kuulama.

Raske on kindlat retsepti anda, kuid närveerimise vastu laval tuleb võidelda, sest see hajutab keskenduse ja seega ka kujutuspiltide reljeefsuse. Deklamaator peab tundma lähemalt kuulajatega suhtlemise viise. Stanislavski kirjutab kolmest suhtlemisliigist:

1. Suhtlemine elusa, reaalselt eksisteeriva partneriga. Asudes pala õppimisele, tuleb algusest peale seda mitte lihtsalt lugeda, vaid püüda selle teksti abil juba kuulajaga kõnelema hakata. Seega, deklamaator osaku juba algusest peale ette näha, milliseid mõtteid ja tundeid või millist reageerimist kutsub esile esitatava pala iga üksik osa, teinekord isegi üksik sõna.

Kui deklamaator on juba küllaldaselt palaga tutvunud ja see hakkab jõudma ligilähedaselegi küpsusele, lastagu seda kuulata mõnel lähedasel sõbral, et harjuda kuulajaskonnaga, hakata tajuma partnerit, s. o. elavat suhet kuulajaskonnaga. Samuti võib soovitada, et juhendaja esitaks proovi käigus küsimusi, reageeriks deklamaatori esinemisele, see aga omakorda vastaks talle pala teksti ja mõtetega. Ühesõnaga: nii nagu elus, kui meile midagi jutustatakse, vestleb ka kuulaja (teinekord küll sõnatult) meiega kaasa. Ta küsib, hindab, arutleb, ehmub jne. See seadus on kehtiv ka deklamaatori töös.

Sama tähtis kui sõna on deklamatsioonis paus. Paus õigustab ennast siis, kui ta on täidetud mõtete, kujutuspiltide ja tunnetega. Ärge kartke pausi, kui toimub üleminek uuele episoodile. Siis on see lausa vajalik, et keskenduda uuteks kujutuspiltideks. Paus

tingib mälestuste meenutamine, samuti momendid, kus deklamaator koos publikuga hindab just praegu öeldud mõtet. Lause keskel esineb paus kindlasti siis, kui on vaja järgmist sõna hästi aktsenteerida, s. o. kuulajale meelde «vajutada».

2. Iseendaga suhtlemine. Sel juhul mõjutab deklamaator kuulajat kaudselt. Siin vestleb, vaidleb ja arutleb deklamaator iseendaga nagu eluski. Hästi tuttav peaks meile olema seisund, kus meil sisemuses, kui oleme raskesse situatsiooni sattunud, võitleb kahtlus lootusega, armastus enesearmastusega, kas päris sõnatult või katkendlike lausetega. Deklamaator tegutseb sõnaga. Ta nagu vestleb, arutleb iseendaga, kuid nii, et kuulajani jõuaksid kõik tema «sisemised vaidlused».

3. Suhtlemine eemalviibiva või kujutletava partneriga. Kes õpilastest poleks läbi elanud juhtumit, kui kooli direktor, komsomolikomitee sekretär või lihtsalt sõber, tuttav kutsus teda mõne arusaamatuse selgitamiseks enda juurde. Teate saanud, hakkab ta asja üle järele mõtlema, tekib n.-ö. «pilt» kujutletavast olukorrast, millega kaasub «dialog-vaidlus», nii nagu see peaks teadaolevate asjaolude najal kujunema. Tekib dialog kujuteldava inimesega. Me püüame teda mõjutada, tema aga mõjutab ka meid oma oletatava reageerimisega.

Suhtlemises kujutletava partneriga ja iseendaga tuleb käituda nii, nagu mõtiskleks-räägiks deklamaator üksi. Need suhtlemisviisid on ka raskemad kui suhtlemine elusa, reaalselt eksisteeriva partneriga. Deklamatsiooniga esinemisel on vaja aga kollektiiviga, s. o. publikuga suhelda. Seega tuleb oma mõtted adresseerida kõigile kuulajatele — kui ühtsele mõjutusobjektile. See aga ei ütle, et jutustamisel ei tohiks pöörduda publiku hulgast ühe või teise kuulaja poole. See ei sega publikut kui tervikut deklamatsiooni vastu võtmast. Vastupidi, see aitab kontakti tugevdada ja süvendab intiimsemat suhtlemist.

On vist selge, et enamiku palade esitamisel tuleb kasutada kõiki suhtlemisliike.

Algajale deklamaatorile tuleb soovitada palasid, kus põhiliseks suhtlemisviisiks on suhtlemine elusa partneriga. Selle suhtlemisliigiga puutume oma igapäevases elus tihti kokku ja seega on ta kõige kergemini mõistetav.

Pärast pala valikut, kui me oleme saavutanud juba tegelaskujude mõistmise, hakkame iga kuu «värvima».

Siinkohal tähendab «värvima» seda, kuidas deklamaator suhtub antud kujusse. Oletagem, et me nägime tänaval kaklust. Hakates sellest jutustama, koostame me tegevuse kirjeldamise kõrval ka dialoogi: me hindame kaklust, mõistame hukka huligaane. Kuigi me alati ei tee seda sõnadega, mõistab kuulaja meie hinnangut ja taunib koos meiega tänaval kaklejad. Seega «värvime» neid.

Näidendis mängides kehastume ümber, elame vastava kuu elu. Deklamaator aga tegutseb kuu eest, jäädes iseendaks.

Tihti kirjeldab autor tegelase sisemist dialoogi. Kuidas antud juhul toimida? Tuleb käsitleda materjali nagu dialoogi puhul. Ka siin peame vahetult mõjutama kuulajat.

Deklamaatori looming peab olema realistlik ja vastama jutustava inimese loomulikule käitumisele. Otsene kõne ja kirjeldav tekst peavad moodustama ühtse terviku, mille taga on jutustaja suhtumine antud palasse, tema kujutusviisid.

Unustada ei tohi teose žanrilist iseärasust. Sellest oleneb tegelaskujudest jutustamise, nende otsese teksti andmise üks või teine võte.

Selleks, et anda palale ja selle üksikosadele ning kujudele vm. oma õige hinnang, peab deklamaator olema avara silmaringiga loovalt mõtlev inimene. On tarvis mõista kirjaniku isikut, tema maailmavaadet, ühiskondlikku korraldust, ühiskondlike suhteid. On ju vaieldamatu, et ükski teos ei eksisteeri väljaspool aega ja ruumi. Samuti on igas teoses sümpaatia või antipaatia avaldusi — kord rohkem kord vähem varjatult — konkreetse ühiskondliku korra või mõne selle avaldusvormi vastu. Kui on tegemist kauge-emas minevikus kirjutatud palaga, tuleb esile tõsta teoses peituvad progressiivsed mõtted.

Käesoleva artikli üksikosi ei maksa mõista nii, et deklamaatori töö peab kulgema sellises kronoloogilises järjekorras, nagu siin on esitatud. Ei, mitmed deklamatsiooni üksikelemendid on sedavõrd lahutamatud, et neid praktilises töös nii käsitleda polegi võimalik.

Nagu jutustades lugu elus, me teame ette jutustuse üksiksündmusi, nende algust, arengut ja lõppu, nõnda peab see olema deklamatsiooni puhul, kus peame silmas pidama pala osade harmoonilist vahekorda ja jaotust palä terviku seisukohast. On ju nii, et ühed episoodid annavad sündmustiku üldise atmosfääri, teised tutvustavad tegelasi, kolmandad on aga eelmistele kontrastiks jne. Seda kõike peab deklamaator tajuma ja selle kaudu jutustusele üldise perspektiivi andma. Ja selle üldise perspektiivi seisukohalt ta «nõelubki» deklamatsiooni üksikelemendid uuesti tervikuks kokku.

Ja veel tuleb rõhutada: deklamaator ärgu jutustagu «üldse», vaid konkreetselt täna-sele kuulajale! Ärgu häbenegu ega kiirustagu laval, vaid esinegu julgelt, veenvalt ning nõudku enda kuulamist tema võimuses olevate kunstivahenditega!

## Emotsionaalne väljenduslikkus õpetaja kõnes\*

Nagu näitavad arvukad ja kestvad vaatlused, kasutavad pedagoogid sõnalisi väljendusvõimalusi kui emotsioonide äratajaid õppetundides tegelikult vähe. Siiani ei anna me vajalikult tähtsat kohta väljenduslikkusele, õpetaja elavale ja kujukale sõnale koollis. See on kahtlemata meie puudusi.

Uue aine emotsionaalne seletamine on tõhusaid vahendeid õpilases niisuguse psüühilise meeoleolu loomiseks, mis ajendab teda uute teadmiste iseseisvale omandamisele. Vastavate emotsioonide äratamine lastes uue materjali õppimisel omab määratu suurt tähtsust eelkõige positiivse suhtumise loomiseks õpitavasse materjalisse, s. o. kindlaks ja kiireks teadmiste omandamiseks.

Siin on kohane meelde tuletada V. I. Lenini tähtsat mõtet, mis ta avaldas retsensioonis Rubakini teose «Raamatute keskel» kohta: «... ilma «inimlike emotsioonideta» ei ole kunagi olnud, ei ole ega saa olla tõe otsimist inimese poolt...»<sup>1</sup> Selles veendub õpetaja iga päev.

Õpilaste teadliku tegevuse ja nende tunnete aktiveerimine ereda, emotsionaalselt rikka kõne mõjul on üks tähtsamaid võimalusi mitte ainult õppimises, vaid ka õpilaste kommunistlikus kasvatuses õppimise kaudu.

Pole saladus, et paljudes tundides, kus seletatakse õpitavat materjali, kuuleme enamikul juhtudel igavat ning monotoonset õpiku teksti ümberjutustamist. Sellepärast ei tule imeks panna, et õpilased kaotavad huvi aine vastu ega ilmuta aktiivsust teadmiste omandamisel, ega ka mitte seda, et nende kõnes puudub isikupära. Õpetajal, kes igavalt materjali edasi annab, on harva tunnis võimalik saavutada vajalikku töödistsipliini.

Missugusel viisil eredalt, huvitavalt, n.-õ. nakatavalt selgitada uut materjali? Millistel tingimustel mõjustab õpetaja kõne emotsionaalsus kõige enam õpilaste teadlikku aktiivsust? Need küsimused peaksid erutama iga pedagoogi.

\* A. Plehhanovi järgi ajakirjast «Narodnoje obrazovanije» nr. 9, 1962.

<sup>1</sup> V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 232.

Kuid meie ei pööra sellele alati tähelepanu. Instituudis õppimise ajal ei saa tulevane õpetaja mitte mingisugust ettevalmistust kõnetehnikas. Keegi ei õpeta talle ilmeka kõne, kõnekunsti kasutamise võimalusi tunnis. See on suur puudujääk õpetajate professionaalsel ettevalmistamisel kõrgemates õppeasutustes.

Kui meie pedagoogilises kirjanduses on viimastel aastatel ilmunud mõned raamatud õpilaste väljendusriikka lugemise alalt, siis õpetajate kõne kohta õppetunnis ei ole kirjutatud midagi, välja arvatud hiljuti ilmunud L. Borbušina raamatuke «Õpetaja väljendusriikas lugemine ja jutustamine».

Õpetaja kõne pedagoogilist efekti tunnis ei määra muidugi ainult selle emotsionaalsus. Õpetaja kõne peab vastama eelkõige loogika seadustele ja grammatika reeglitele.

Kuid ka loogikast ja grammatikast on vähe: õpetaja kõne olgu ka kunstiline, emotsionaalne, sütitagu noorte südameid ja mõtteid.

Esimeseks ja põhiliseks nõudeks õpetaja kõnes on ülim täpsus. Sõna peab kasutama tingimata kõige rangema tähendusliku täpsusega — nii kirjutab A. M. Gorki. See mõte on õpetajale väga tähtis.

Õpetaja kõne teiseks väärtuseks on selle lühidus. Aga lühidus ei tohi kõnet teha aforistlikuks, sest siis ei saa õpilased sellest aru. Õpetaja kõne uute teadmiste pakkumisel, aine ümberjutustamisel peab olema vaba kõikvõimalikust leksikoloogilisest ballastist. Stiili risustavad elemendid, raskesti mõistetavad väljendid ja keerukad süntaktilised konstruktsioonid on lubamatud. Kõne olgu selge ja lihtne.

Kuid kõne lihtsus on orgaanilises seoses selle puhtusega: keele risustamine kohatute võõrsõnadega ja ülemäärane spetsiifilise terminoloogia kasutamine eemaldab kuulaja, läheb õpilasest n.-ö. mööda. Tähtsamaks vahendiks väljenduslikkuse saavutamisel pedagoogi kõnes on selle näitlikkus.

Kõne ei ole ainult mõtete vahetamise ja teadmiste edasiandmise vahendiks, ta on ka inimese tunnete mõjutamise vahendiks.

Selleks, et äratada lastes vajalikke tundeid, on tarvis luua noorte kuulajate kujutluses eredaid kujusid, pilte. Mõte, mis on väljendatud näitlikult, omandatakse kergesti. Eeskujuga mõjub lapse ja alaealise kogu psüühilisele sfäärile.

K. S. Stanislavski avaldas niisuguse mõtte: kuulata... tähendab näha seda, millest räägitakse, aga rääkida — see tähendab joonistada otse nähtavaid kujusid. Need kuldaväärt sõnad on ühesuguse tähtsusega nii näitlejale kui ka õpetajale.

Kõnel, mis ei väljenda õpetaja tegelikke mõtteid ja tundeid, mis on öeldud ilma kirglike veendumusteta, ei ole teiste mis tahes väärtuste olemasolu puhulgi mingit efekti. Lapsed tunnevad eriti selgesti ja kohe ära iga võltsingu õpetaja hääles. Ja siis toimubki mingi parandamatu murrang nende suhtumises õpetajasse, koguni tema poolt õpetatavasse ainesse. On endastmõistetav, millist kahju teeb see õpetamisele ja kasvatamisele.

Pedagoog peab olema siiras. See, mis taotleb äratada õpilaste tundeid, peab olema õpetaja poolt läbi elatud, läbi tuntud, omaks võetud. Nende sõnade õigsust kogeme meie, õpetajad, vist küll iga päev.

Aga kas võib olla ka teisiti? Eii! Nii nagu pole võimalik tuld süüdata süttimatu tikuga, nii ei ole võimalik ka õpilastes esile kutsuda üllaid tundeid siis, kui õpetajal endal neid pole.

Õpetaja kõnes võib lubada kõige vähem n.-ö. valmis, trafaretseid fraase ja väljendeid — need summutavad noorte kuulajate mõtteid ja tundeid.

Selle eest hoiatas õpetajaid omal ajal M. I. Kalinin. Oma kõnes õpetajate — eesrindlaste nõupidamisel 1938. aastal rääkis ta, et õpetaja ei tohi kõnelda valmis fraasidega; et valmis fraasidega jutustamine tähendab: ei tööta mitte teie mõte, vaid keel. Valmis fraasidega inimestes muljeid ei tekita, neid ei veena. M. I. Kalinin märkis, et seesugune jutt läheb lastel kõrvust mööda.

Õpetaja peab oma kõnet valitsema, teadlikult oskama kasutada hääletooni, iga selle varjundit tarvilikul määral ja kohal. Lubamatu on õpetaja kõnes lärmakus ja venivus,

allakriipsutatud teatraalsus, kohatud ning labased väljendid, häälikute «allaneelamine» jms.

Meie poolt esitatud nõuete loetelu õpetaja kõne kohta ei ole muidugi täielik. Kuid sellestki peaks selguma: kõnelemine klassis — see on suur ja raske kunst.

Agaga kui tähtsad on veel ka toon ja tempo õpetaja kõnes! On üldiselt teada, et aastatega kujuneb mõnedel õpetajatel välja nn. õpetajalik toon, manitsemise ja moraalilugemise toon. Selle vastu tuleb igapäev endal võidelda, seda tuleb endal ja kolleegidel tähele panna, korrigeerida.

Õpetaja kõne laadi määrab edasiantava materjali spetsiifika. Kahjuks ei arvestata tegelikus koolitöös seda kõnelemiskunsti nõuet, ühtlasi ka psühholoogia ja pedagoogika tähtsat nõuet. Sageli neelab «õpetajalik» toon alla kõik varjundid peale halli. Kõne tooniga on lahutamatu seotud tempo, mis peab vastama esitatava materjali omapärale, iseloomule, sisule ja laste vanuselistele iseärasustele.

Ei saa ette kirjutada ega ka soovitada kindlat tempot tunni eri etappide ja eri ainete jaoks. Siin ei või olla mingit retsepti, vaid kõik määrab pedagoogi teadlikkus, tema tarkus.

Selgus ja kujundilisus kõnes saavutatakse leksikaalsete vahendite ammendamatu rikkuse oskusliku kasutamisega, intonatsiooniga jms. Õpetaja käsutuses on ju võrdlus, epiteet, metafoor, antitees, retoorilised küsimused, idiomaatilised väljendid, vanasõnad, kõnekäänud ja palju, palju muud.

Teistest enam levinud võtteks, millega õpilaste tähelepanu suunatakse õpetaja jutustusele, on pöördumine klassi poole, õpetaja retooriline küsimus. Kuid sageli kasutatakse seda väärtalt, formaalselt, tüütuseni, nii et õpilased juba teavad: õpetaja alustab tundi täpselt nii või naa...

Sõltuvalt aine spetsiifikast sobib mõningatel juhtudel uue aine selgitamist korraldada dialoogi kujul. Selle peaks õpetaja agaga «läbi» kõnelema juba tunniks valmistumisel, pidades dialoogi iseendaga või kujutletava teise isikuga. Meisterlike õpetajate kogemused veenavad meid selles, et antud võte tasub end küllaga, teeb õpetaja mõtte õpilastele arusaadavaks.

Õpetaja kõnet elustavad ka seesugused sõnad või sõnaühendid, mis väljendavad emotsionaalset hinnangut sellele, millest räägitakse (õnneks, üllatuseks, kahjuks, kujutlege jpt.). Agaga siin on vaja, mõistagi, endale täpselt aru anda, missuguseid sõnu ja väljendeid, kus ja missugusel hulgal mõjuvalt kasutada. Piiri- ja mõõdutunne peab olema tugev. On teada, et kõne muutub elavaks ja piltlikuks, kui see sisaldab mitmesugustest teostest, aforisme, kui sellesse on puistatud mõni vanasõna, mõistatus vm. Neid «vürtse» peab õpetaja kõnes olema niipalju, kuipalju on vaja laste huvi äratamiseks ja toetamiseks vastava teema puhul. Kui kõne on üleküllastatud «lisanditega», siis ei anna see vajalikku, positiivset efekti. Olgu neid «vürtse» vähe, isegi kitsilt, kuid mis on, sellel olgu kulla väärtus.

Väga tähtis õpetaja kõnes on intonatsiooni väljenduslikkus, mis luuakse loogiliste ja psühholoogiliste pauside jt. vahenditega. Uue materjali esitamisel tuleb õpetajal teha loogilisi pause (sissejuhatavad terminid ja mõisted, võrdlused ja vastandamised). Paus õpetaja jutustuses, mis on põhjendatud, aktiveerib kuulajat väga. Paus on hääle, mitte agaga mõtte peatus; s. t. pausi ajal töötab kuulaja mõtte veelgi rohkem pingutatult kui kõne ajal.

Paus pärast «löögist» arusaamist annab võimaluse hästi mõista peamist ja tõrjub kõrvale teised vähem tähtsad elemendid. Täiendavate vahendite ja võtete hulka, mis suurendavad kõne väljenduslikkust, kuuluvad ka miimika ja žest. Mitte väike osa ei ole õpetaja kõnes ka naljal ja huumoril.

Miimika ja žest kõnetooniga koos aitavad õpilastel n.ö. näha õpetaja suhtumist ainesse, teatud küsimustesse.

Nagu näitavad vaatlused, kuritarvitavad mõned õpetajad tublisti nende väljendus-

likkust täiendavate vahenditega, nähtavasti lootes, et mida sagedamini nad neid kasutavad, seda elavamaks ja huvitavamaks seletus muutub. See on väga halb valearvamus, nii nagu on halb kuritarvitamine näiteks miimikaga. Pedagoogilises tegevuses negatiivne ja eitav on samuti õpetaja liigutuste organiseerimatus, terav ja üksluine žestikuleerimine.

Kui õpilased hakkavad huviga õpetajat kuulama ja aine üle mõtlema, kuid jutustatav materjal on oma sisult üksluine, mahult aga küllaltki ulatuslik, kui õpetaja edasine seletus võib esile kutsuda tähelepanu ja huvi nõrgenemise, siis kasutab kogunud pedagoog õpilaste emotsioonide äratamise vahendina nalja. On ju tuntud kõnekäänd: «Minut nalja sütitab terveks tunniks.» Nalja tänuväärt toime peaks olema teada igal õpetajal, kuid — ainult hea, esteetiliselt mõjuv nali võib orgaaniliselt kuuluda kõnesse, see ei tohi millalgi olla «võõrkehaks» õpetaja jutustuses, veel vähem tohib see olla kohatu ning labane, n.-õ. odava populaarsuse taotlemine.

Tunni ettevalmistamisel peab õpetaja analüüsima õpiku materjali ja lisakirjandust mitte ainult haridusliku ja kasvatusliku eesmärgi seisukohalt, vaid ka selle esitamise tehnika seisukohalt. Ta peab järele mõtlema, kujutlema kõike seda, mida tal tuleb klassis jutustada, ta peab otsustama, kuidas seda teha. Iga õpetaja on korduvalt veendunud oma isiklike kogemuste najal, et see materjal, mida ta esitas õpilastele eredalt ja hingestatult, omandati kergemini ja kauemaks. Kuulajate tunnete äratamine oma tunnete jõuga peaks olema igale pedagoogile endastmõistetavaks tööks.

Meile võib vastu vaielda, et õpetaja ei ole ju artist, et siin on esitatud liiga kõrgeid nõuded tavalisele õpetajale. Aga pedagoogilise tegevuse spetsiifika nõuab õpetajalt veel näitleja, kunstniku omadusi. Veelgi enam: oma kujutluse jõu poolest peab õpetaja olema kõrgemal kunstnikust, aga mõju poolest lapse välise ja sisemaailma kujundamisel peab ta kõrgemal seisma näitlejast.

Õpetaja ei mõjuta last mitte ainult loogiliste arutlustega, veendumustega, vaid ka piitlikkusega ja oma tunnete siirusega, nende ereduse ja õilsusega.

Õpetaja meeleolu mõjutab vastavalt ka õpilasi, õpetaja läbielamused — rõõm ja viha, vaimustus ja pahameel, armastus ja vihkamine, kaastunne ja põlgus — kõik need leiavad vastukaja lastes.

Võimalustest saavutada õppe- ja kasvatustöös laste kaasaeramist kasvatajale kõnelevad paljud psühholoogilised uurimused. Näiteks professor Kovaljovi artiklist «Moraalsete omaduste psühholoogilised alused» loeme: «Laps elab tahtmatult kaasa täiskasvanule ja sellepärast sõltuvad täiskasvanute tunnete rikkusest, täiusest, diferentseeritusest, tunnete tugevusest ja iseärasustest lapse emotsioonid, meeleolu.»

Emotsionaalsus on pedagoogi tunnete rikkus, mis loob tingimused tema efektiivseks tööks. Õpetajalt nõutakse omapärast emotsioonide paindlikkust, «tunnete kultuursust», kui nii võib väljenduda.

Et omada neid rikkusi, peab neid eneses kasvatama. See nõuab visa ja pidevat tööd. Meenutame, et emotsioonide äratamise vajadus õpiku materjali ümberjutustamisel ei seisne ainult selles, et tõsta kõrgemale laste kultuuritaset, vaid selleski, et kasutada laste emotsioone stiimulina nende aktiivseks, teadlikuks tegevuseks.

Väga tähtis on optimaalne loogiliste ja emotsionaalsete komponentide vastavus. Lapse aktiivsus tunnete sfääris on tähtis kui mõttelise tegevuse aktiveerimise faktor.

Omapäraseks indikaatoriks didaktilises proportsionaalsuses õpetaja jutustuse loogiliste ja emotsionaalsete komponentide vahel võib olla õpilaste tähelepanu.

Üleliigne paatos viib osavõtjate toimekuse languseni, muudab jutustuse mitte õppimise, vaid lõbustamise vahendiks. Laste tunded on ülemäära äratatud ja kui ülemäära on paisutatud ka mõtlemise protsess, siis vaibub tugev erutus kiiresti ning laste tähelepanu hajub.

Pedagoogil on tingimata tarvis «näha» õpilaste tähelepanu ja sellele vastavalt varieerida jutustuse iseloomu. On selge, et didaktilise proportsionaalsuse täiendamine



loogiliste ja emotsioonide komponentide kaudu oma aine selgitamisel nõuab õpetajalt väga palju psüühilisi ja pedagoogilisi omadusi.

\*

Missuguseid järeldusi võiks teha meie arutlustest?

Töö emotsioonide väljenduslikkuse tõstmise alal peab olema esmajärguliselt tähtis igale õpetajale. Õpiku materjali emotsionaalne jutustus peab olema õpetajale sama-suguseks väitimatuks omaduseks kui teadlikkus ja ideelisus.

Emotsioonide väljenduslikkus, õpetaja kõne omapärasus ei ole omaette eesmärk, vaid üks õpilaste teadliku aktiivsuse tõstmise abinõu, üks noorte kasvatamise vahend.

See probleem peaks pälvima sügavat tähelepanu.

## Matemaatilise mõiste kujunemine

M. USAI,

*Tallinna Pedagoogilise Instituudi matemaatika kateedri juhataja*

Ka matemaatikas moodustavad teadmiste aluse elavad ja selged kujutlused. Kujutlusi saab aga inimene kahel teel: kas otseselt meelelise tajumisega või kujutlusvõime tegevuse kaudu. Õpetuses kombineeruvad mõlemad teed. Uute kujutluste tekkimisel mängivad olemasolevad soodustavat ja abistavat osa. Ainult erandjuhtumitel võivad varasemad kujutlused uute tekkimist mõningal määral pidurdada.

Kujutluste tekkimisega ei lõpe inimese arenemine. Noor peab omandama selged mõisted, õiged otsustused ja mõtlemise.

Mõistete kujunemine algab vaatlemise ja tajumise protsessis. Eriti nooremas astmes baseeruvad mõisted vahetul meelelisel tajul. Siit tulenebki näitlike õppevahendite erakordne tähtsus sel astmel. Erilist tähtsust evib õpetaja juhitud vaatlus. Stiihilise vaatluse korral on olulised ja mitteolulised tunnused segl. Hästi korraldatud vaatluse puhul analüüsitakse kõike, eraldatakse olulised tunnused mitteolulistest, võrredatakse varem tuntuga, näidatakse ühiseid ja erinevaid tunnuseid ja lõpuks seotakse mõiste sõnaga, terminiga või, nagu seda matemaatikas mõnikord tehakse, sümboliga. Sõna, nimi, nimetus, termin ja sümbol üldistavad alati midagi. Kui palju on sõnaga seotud üldistust, kui täielik ja teaduslik see peab olema ja saab olla, see oleneb õpilase arenemistasemest ja peab ütleva, ka õpetaja töö kvaliteedist.

Mõiste ja sõna sidumisega ei lõpe veel mõiste kujunemine, täiustumine ja üldistumine. See kestab klassist klassi kogu keskkooli jooksul ja ainult üksikud mõisted saavad keskkoolilõpetajatel enam-vähem teadusliku kuju.

Mõiste kujundamisel tuleb õpilasele näidata rohkesti asju, esemeid ja kujundeid. Näiteks kolmnurga mõiste kujundamisel peab õpilane nägema suuremaid ja väiksemaid; kriidiga, pliiatsiga ja tindiga joonestatud; valgeid, musti, punaseid ja siniseid; puust, metallist ja plastmassist; täisnurkseid, teravnurkseid ja nürinurkseid kolmnurki. Ta peab

neid nägema igas olukorras nii toas kui ka väljas, nii maal kui ka linnas. Tal peab olema võimalikult palju kujutlusi üksikutest kolmnurkadest, enne kui tekivad kindlad kujutlused sellest, mis on kõigile ühine ja mille poolest nad üksteisest erinevad. Kõik see, mis on kõigile ühine, moodustabki üldise kujutluse, moodustabki mõiste esialgsel kujul. Õpetaja tähtis ülesanne on abiks olla võrdlemisel ja eraldamisel, oluliste ja mitte-oluliste tunnuste märkimisel. Õpetaja töö kvaliteet nähtub sellestki, kui selged kujutlused ja mõisted on tema õpilastel.

Mõiste võtab kindlama kuju ja asendi, kui selle kõrvale tekivad sugulasmõisted. Nii saab kolmnurga mõiste «toetust» nelinurga mõistelt, võrratuse mõiste võrduse mõistelt jne.

Mõiste omandamise üle saab otsustada selle rakendamise järgi. Mida selgemad ja kindlamad on õpilastel kujutlused ja mõisted, seda ladusamalt läheb nende rakendamine.

Õpetamisel peab juba ette arvestama, et vahetegemine olulise ja mitteolulise vahel ning selle vahe meeldejäätmine ei lähe õpilastel sugugi nii kergesti. Noorema klassi õpilane peab väga tähtsaks ja hästi meeles värvi, kuju ja teisi silmatorkavaid tunnuseid. Üldistamise kõrgemate vormideni jõuab ta aegamööda ja järk-järgult.

Sageli esinevaks veaks tuleb pidada seda, et üldistus tehakse pinnapealselt, liiga rutates ja vähese konkreetse materjali põhjal. Tagajärjed on sel juhul mitmeti halvad. Eelkõige saab õpilane ähmased ja ebaselged mõisted. Selliste mõistetega ei saa edasine töö head vilja kanda. Teiseks loob see halvad harjumused kergekäelisteks üldistusteks ja pinnapealseks tööks üldse. Juba algklassides sel kombel rikutud õpilasi võib vanemates klassides sageli kohata.

Ka mõiste kujundamisel on seda parem, mida aktiivsemalt õpilased sellest osa võtavad. Kui õpilane jääb mõiste kujundamisel ainult passiivseks vaatajaks-kuulajaks, siis jääb tal paremal juhul meelde ainult sõna, termin, millega ta ei seo vajalikku sisu. Saab alguse see, mida nimetatakse verbalismiks.

Igas mõiste kujunemises võime leida analüüsi, sünteesi ja abstraktsiooni. Kõike seda tuleb õpetamise käigus teha ettevaatlikult ja järk-järgult selgetele konkreetsetele kujutlustele toetudes. Kujutluse küllaldase aluse puudumisel on õpetaja jutt ainult sõnade mäng ja õpilaste vastused mõningad päheõpitud, konkreetsete kujutlustega sidumata sõnad.

Mõistete kujundamine etendab õpilaste kasvatamisel ja nende loogilise mõtlemisvõime arendamisel erakordselt tähtsat osa. Seepärast peavad õpetajad sellele esimesest klassist alates kuni lõppklassini osutama täit tähelepanu.

Mõistete kujunemine algab muidugi juba koolieelses eas. Siin on vanematel tähtis osa täita. Juba see, missuguse mänguasja nad lapsele kingivad ja kuidas nad teda sellega mängima õpetavad, aitab määrata mõistete ja mõtete ringi, mille vastu laps hakkab huvi tundma ja mille suhtes ta ka edaspidi koolis on vastuvõtlikum. Veel tänapäevalgi võib kuulda arvamist, et tütarlapsed ei tunne huvi matemaatika, füüsika ja tehnika vastu. Tõepoolest on see sageli nii. Kuid vanemad on neid maast-madalast niisugusteks kasvatanud. On kujunenud üldiseks tavaks, et poistele kingitakse autosid või kraanasid, tütarlastele aga nukke. Iga normaalse lapse mõistetavaks huviks on näha ja teada saada, kuidas mänguasja töötab ja kuidas ta seest välja näeb. Kui poiss auto tükkideks lammutab, siis näeb isa selles pojsi tärkavat uurimisvaimu ja on uhkegi sellele; kui aga tüdruk nuku ära lõhub, et näha, mis ta sees häält teeb, siis näevad vanemad ja tädid selles tütarlapse jahmatamapanevat hingetoorust.

Nende ridade kirjutajal tuli koolidirektorina kord tõsiselt kõnelda ühe emaga, kes oma tüdruku kooli tuues juba ette ennustas (tütre kuuldes pealegi), et sellel matemaatikas kindlasti raskusi tuleb, sest temal endal koolis käies olevat olnud selle ainega tõsiseid raskusi. Lõpuks lisas ema veel juurde, et mis need tütarlapsed selle matemaatikaga elus ikkagi teevad.

Sellise hoiaku ja vaadetega vanemate laps ei ole kooli tulles sugugi «tabula rasa», vaid eelarvamustega rikutud negatiivne suurus, kelle õpetamise ja kasvatamisega koolil tavalisest rohkem tegemist tuleb.

Iga mõiste juures tehakse vahet selle sisu ja mahu vahel. Mõiste sisu on mõistes peegelduvate tunnuste kogum (hulk); mõiste maht aga — mõistes peegelduvate asjade ja vastavate mõistete kogum. Mõiste sisu peegelduvad ka asjade (suuruste) vahelised suhted. Nii peegelduvad kindlad suhted matemaatilistes mõistetes «võrdne», «suurem», «vähem», «võrdeline», «funktsioon» jts.

Mõistete kujundamisel mängivad tähtsat osa kaks loogilist operatsiooni: piiramine (determinatio) ja üldistamine (generalisatio). Piiramine on üleminek suurema mahuga mõistelt väiksema mahuga mõistele (tunnuste juurdelisamise teel), kuna üldistamine on ümberpööratud operatsioon. Õpilastele tuleb selgitada seda kontsentriliste ringide abil. Selge kujutluse andmine nendest kahest operatsioonist on õpilase loogilise mõtlemise arendamise ja ka ainek arusaamise seisukohalt ülitähtis.

Mõistete kõrval on teiseks mõtlemisvormiks otsustamine. Algul on otsustused konkreetsed, meeleliselt tajutud fakti konstateerivat laadi. Hiljem on otsustus juba üldistusega seotud. Edasi tulevad järk-järgult juurde üldisemad seosed, sõltuvused ja seaduspärasused ning nende valamine otsustuste vormi. Otsustustest, mis saadakse analüüsi, sünteesi, abstraktsiooni ja üldistamise teel, ei piisa. Otsustuste kõrgem aste kujuneb järelduste ja järeldamiste ahelast. Kui õpilastel tekib otsustus paljudest konkreetsetest otsustustest, siis on see tekkinud induktiivsel teel. Kui aga üldisest otsustusest saadakse järeldamise teel üksikjuhu kohta kehtiv otsustus, siis on see saadud deduktiivsel teel. Induktiivne tee on primaarsem ja nooremastmes vastuvõetavam. Deduktsioon eeldab hästi tunnetatud üldkehtivate otsustuste olemasolu. Väär oleks siiski arvata, et algklassides üldse deduktsiooni ei esine. Õpetajal ei tule juhtida õpilasi ainult ühes suunas — konkreetselt abstraktssele, vaid ka vastupidises suunas, kuigi natuke hiljem. Konkreetne, üldine, näitlik ja abstraktne on elemendid, mille varieerimisega on õpetamisel kogu aeg tegemist.

Õppetundide külastamine ja õpilaste oskuste, teadmiste ning võimete kontrollimine näitavad, et pearõhk pannakse meie koolides veel tänapäevalgi mälu tööle, õpilastelt nõutakse paljast reprodutseerimist. Loogilise mõtlemise ja õpilaste initsiatiivi arendamine jäävad tagaplaanile. Kuid õpetaja peaks teadma, et tema tähtsam ülesanne on õpetada õpilasi võrdlema, eristama, analüüsima, sünteesima, konkretiseerima, defineerima, induktsiooni ja deduktsiooni rakendama. Ja lõpuks peaks jõutama niikaugemale, et piltlik-näitlik, konkreetne mõtlemine läheks järk-järgult üle mõistelis-loogiliseks, teoreetiliseks mõtlemiseks.

Teaduses mängivad olulist osa definitsioonid. Neid leidub suurel hulgal igas distsipliinis. Õppeainetest esineb definitsioone kõige rohkem matemaatikas. Definitsiooniga, nagu teada loogikast, antakse edasi mõiste sisu. Vaatleme seda küsimust ühenduses konkreetsete näidetega keskkooli matemaatikast.

Ruudul on järgmised omadused. Ta on tasapinnaline kujund, tal on neli nurka ja neli külge, teiste sõnadega: ta on nelinurk. Nurgad on tal omavahel võrdsed. Nurga suurus on  $90^\circ$ . Ka küljed on omavahel võrdsed, kuid need võivad olla mis tahes suurusega. Ruudul on kaks diagonaali, mis on omavahel võrdsed. Diagonaalid ristuvad ja poolitavad teineteist. Ruudu küljed on paariti paralleelsed. Ruutu esineb sageli paberil, riide musteris, parketis jne.

Nende tunnuste hulgas paneme tähele, et mõned nendest on omased ka teistele kujunditele. Nii on külgede paralleelsus iga parallelogrammi omadus. Täisnurki võime leida samuti ristküliku juures. Nelja täisnurgaga on ka joonisel 1 antud kujund (lk. 27).

Kuid ruudu tunnuste hulgas leidub niisuguseid, mis on omased ainult ruudule. Neli võrdset külge ja samal ajal ka neli täisnurka võib olla ainult ruudul. Samuti on lugu kahe võrdse diagonaaliga, mis ristuvad ja poolitavad teineteist. Tundes omadusi, mis on

ainult ruudul, võime nende abil eraldada ruutu kõikidest teistest tasapinnalistest nelinurkadest. Praktises elus ja ka teaduses ei ole tarvidust eraldada asja või mõistet nendest asjadest või mõistetest, millega teda üheski olukorras segamini ajada ei saa. Nii ei saa näiteks ruutu ära segada laevaga või koerapojaga. Praktikas tekib ikka vajadus eraldada ühte geomeetrilist kujundit teisest, ühte taime teisest jne. Seepärast on ostarbekas eraldada mõistet samasse mõistete ringi kuuluvatest. Niisiis peame kasutama ruudu jaoks tunnust, mis eraldab teda teistest nelinurkadest. Kuid on veelgi parem, kui võtame kitsamalt, näiteks sellise tunnuse, mis eraldab ruutu riskülikust, tema lähemast sugulasest. Saaksime: «Ruut on riskülik, mille kaks lähiskülge on omavahel võrdsed.» Rohkem pole vaja. Sellest, et ruut on üks riskülikutest, on tal kõik risküliku omadused, muuseas ka vastaskülgede võrdsus. Seega on definitsioonis antud kõik ruudu suhtes tähtsad tunnused nurkade ja külgede omavahelisest võrdsusest.

Kui aga kasutaksime defineerimisel tunnust, mis eraldab ruutu rööpkülikust, siis saaksime:

«Ruut on rööpkülik, mille kaks lähiskülge on omavahel võrdsed ja üks nurk on täisnurk».

Nagu sellest nähtub, on teine definitsioon pikem, sest sugumõiste (genus) «rööpkülik» on kaugem kui «riskülik». Mõlemad definitsioonid on loogiliselt õiged, kuid esimene vastab paremini igivanale nõudele «definito fit per genus proximum et differentiam specificam» (defineerimine toimub lähima sugumõiste ja liigierisuse kaudu). Kuigi defineerimise eeskiri tundub olevat lihtne, pole selle järgi käimine sugugi nii kerge ja koolis eksitakse selle vastu väga sageli. Loogilisi vigu esineb isegi loogika õpperaamatus.

Nii on praegu käibel oleva S. Vinogradovi ja A. Kuzmini «Loogika õpperaamatu keskoolidele» eestikeelse tõlke 46. leheküljel antud ringjoone definitsioon järgmiselt: «Ringjoon on suletud kõverjoon, mille kõik punktid on võrdsel kaugusel keskpunktist». Ringjoone keskpunkti mõiste saab ise aga selgeks pärast ringjoone mõistet! Peab olema muidugi: «Ringjoon on kinnine kõverjoon, mille kõik punktid on võrdsel kaugusel ühest kindlast punktist». Edasi tuleb öelda: «Seda kindlat punkti, millest kõik ringjoone punktid on ühekaugusel, nimetatakse ringjoone keskpunktiks». Viimane on uus, ringjoone definitsioonile järgnev ringjoone keskpunkti definitsioon. Mõnikord ühendatakse õpikutes need kaks definitsiooni järgmiselt: «Ringjoon on kinnine kõverjoon, mille kõik punktid on ühest kindlast punktist, mida keskpunktiks nimetatakse, võrdsel kaugusel». Loogiliselt on viimane korrektne, kuid õpetamisel on soovitatav siiski esialgu kasutada kahte. Liigne kokkusurumine on selgusele ja arusaamisele kahjuks.

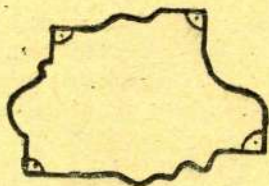
Defineerimisel soomõiste ja liigierisuse kaudu võib esineda üldse mitut liiki vigu.

Kui definitsioonis kasutada tunnuseid, mis on teistest sama definitsiooni tunnustest tuletatavad, siis pole tasakaalu mahtude suhtes rikutud, küll aga on tehtud definitsioon tarbetult pikaks. Kui me näiteks defineerime rööpkülikut nii: «Rööpkülik on tasapinnaline nelinurk, millel on kaks paari paralleelseid ja võrdsed külgi,» siis on «tasapinnaline» tarbetu, sest nelinurk juba ühe paari paralleelsete külgedega on tasapinnaline, kuna tasapind on määratud ühe paralleelsete paariga. Edasi, kui küljed on paarikaupa paralleelsed (rööbikud), siis sellest järgneb ka külgede võrdsus, milles on kerge veenduda, kui tõmmata diagonaal ja võrrelda tekkinud kolmnurki. Niisiis piisab sellest, kui ütleme: «Parallelogramm (rööpkülik) on nelinurk, millel on kaks paari paralleelseid külgi».

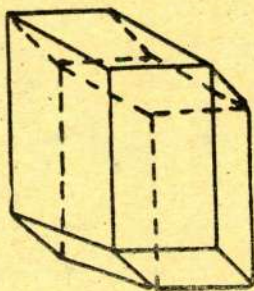
Teiseks esineb õpilaste vastustes sageli eksimusi adekvaatsuse nõude vastu. Kui dia-meetri kohta öeldakse, et see on kahte ringjoone punkti ühendav sirglõik, siis pole siin defineeriv ja defineeritav ühesuguse mahuga. Definitsioon on liiga lai. Liigierisuses peab olema veel tunnus, «mis läbib keskpunkti».

Seda liiki viga tehakse praegugi kasutusel olevas Kisseljovi stereomeetriaõpikus, kus lk-l 54 defineeritakse prismat järgmiselt: «Prismaks nimetatakse niisugust hulktahukat, mille kaks tahku on võrdsed ja vastavalt paralleelsete külgedega hulknurgad ning kõik

teised tahud on rööpkülilised». Sellele definitsioonile allub ka joonisel 2 kujutatud keha, mis pole hoopiski prisma.



Joon. 1.



Joon. 2.

Samas õpikus leiame järgmise definitsiooni: «Sirge ristub tasapinnaga, kui ta lõikudes tasapinnaga moodustab täisnurga selle tasapinna iga sirgega, mis läbib seda lõikepunkti». Siin on «mis läbib seda lõikepunkti» tarbetu kitsendus.

Kolmandaks veaks on «ring» definitsioonis. «Ringiga» definitsioonis on näiteks siis tegemist, kui defineerime pöörlemist ümber telje liikumisena ja kui telge omakorda defineerime pöörlemise mõiste kaudu. Kui «ring» on väike, siis pannakse seda kergesti tähele. Kui aga tagasipöördumine lähtemõiste juurde toimub pärast pikema ahela läbimist, siis jääb ta mõnigi kord märkamatuks.

Üldisest nõudest, et ei tohi defineerida arusaamatut arusaamatu (ebaselget ebaselgelt) kaudu, tuleb rangelt kinni pidada.

Üldine nõue on ka see, et definitsioon ei tohi eitav olla. Me peame rääkima nendest tunnustest, mis mõistel on, mitte aga nendest, mis tal puuduvad. See nõue on tingimisi kehtiv. Niisugusel juhul, kui vaadeldaval mõistel on vähe tunnuseid ja kui mõiste juures on oluline (kui teda iseloomustab) mingi tunnuse puudumine, siis on lubatud ka eitav definitsioon. Eitavaid definitsioone kasutatakse matemaatikas sagedasti. Nii näiteks defineeritakse paralleelseid sirgeid kui mittelõikuvaid. Lubamatu on siia lisada, nagu seda mõned autorid teevad: «kui kaugele me neid ka pikendaks», sest sirge mõistet ei saa siduda pikendamisega. Loogilist viga väldiksime, kui selle asemel ütleksime: «kui kaugele me neid ka ei jälgiks (vaatleks)».

Eitava definitsiooni anname ka kiivsirgetele, kui ütleme, et kiivsirged on sirged, mis ei asetse ühel tasapinnal ja ei lõiku. Samuti on eitava definitsiooniga tegemist transtsendentse arvu puhul, kui öeldakse, et see on arv, mis ei saa olla ratsionaalsete kordajatega algebralise võrrandi lahendiks.

Õpetamisel üldse ja matemaatika õpetamisel eriti mängivad tähtsat osa nn. geneetilised definitsioonid (genesis — teke). Geneetiliselt defineerida tähendab näiteks geomeetrilise kujundi juures seda, et räägitakse, kuidas kujund on tekkinud või saab tekkida. Katsed ja kogemused näitavad, et geneetiliselt mõistetele lähenemine on õpilastele arusaadavam, paremini ja kergemini omandatav ning meelepeetav. Võtame näiteks trapetsi kesklõigu mõiste. Trapetsi joonist silme ees hoides jagame haarad pooleks. Ühendame saadud punktid sirglõiguga. Saadud sirglõiku nimetame trapetsi kesklõiguks. Olemegi saanud trapetsi kesklõigu mõiste geneetiliselt. Pärast seda võime nagu kokkuvõttena anda trapetsi kesklõigu definitsiooni tavalisel kujul: «Trapetsi kesklõiguks nimetatakse haarade keskpunktide ühenduslõiku». Pärast geneetilist tunnetamist on soomõiste ja liigierisuse kaudu antav definitsioon arusaadavam ja sisult mõistetavam.

Matemaatikaõpikutes kasutatakse geneetilist definitsiooni näiteks pöördkehade juu-

res. Kuid seda tuleb kasutada laiemalt. Matemaatikaõpetajatel on üldiselt teada, et õpilased isegi vanemates klassides omandavad definitsioone halvasti. Vastuvõtueksamil on vähe neid, kes suudavad korrektselt defineerida näiteks ühendeid. Kui aga neidki käsitleda geneetiliselt, siis on tulemused hoopis paremad.

Geneetiline käsitlus seostub loomulikult ajaloolise momendiga. Viimase kasutamise vajadus õppeprotsessis on anmu selge. Niisiis kokkuvõttes: kasutagem õpetamisel rohkem geneetilist definitsiooni!

Iga uue termini või sümboli sissetoomisel on kategooriline nõue termini või sümboli seletuse andmine. Sellist seletust nimetatakse *nominiaaldefinitsiooniks*.

Matemaatikas etendavad tähtsat osa veel nn. implitsiitsed definitsioonid. Viimaste isärasus seisneb selles, et mõistet ei defineerita mitte omaduste, vaid suhete kaudu teistesse, varem õpitud mõistetes.

Nii anname lahutamise või sümboli «-» definitsiooni järgmiselt:  $a - b = c$  siis ja ainult siis, kui  $a = b + c$ ; või «:» definitsiooni  $a : b = c$  siis ja ainult siis, kui  $a = bc$ . Viimases peame esitama lisatingimuse, et  $b \neq 0$  (ei võrdu 0-ga).

Nulli võib defineerida järgmiselt  $0 + a = a$ . Viimasega on antud nulli suhe mis tahes arvuga  $a$ .

Et siinjuures ei jääks vale kujutlust defineerimise «vabadusest», tarvitseb vaid osutada Peano kuulsale näitele.

Defineerime uut, vabalt võetud sümbolit  $\emptyset$  järgmiselt:

$$\frac{a}{b} \emptyset \frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$$

Olgu  $a = b = 1$  ja  $c = 2$  ning  $d = 4$ , siis  $\frac{1}{1} \emptyset \frac{2}{4} = \frac{3}{5}$ . Et  $\frac{2}{4}$  ja  $\frac{4}{8}$  on võrdsed, siis võime, nagu alati, ühte teisega asendada. Nii saaksime  $\frac{1}{1} \emptyset \frac{4}{8} = \frac{5}{9}$ , mitte  $\frac{3}{5}$

Tekib vastuolul!

Anda vastuoludeta definitsioonid on teaduse tähtsaim ülesanne.

Üldiselt ei tule definitsiooni andmise ega selle vormistamisega rutata, eriti nooremas astmes. Nii mõnigi kord kasutatagu ainult definitsiooni asendavaid menetlusi. Viimased on:

1. Asja, pildi, foto, joonise, mudeli, diagrammi või graafiku demonstreerimine.
2. Kirjeldamine, kõikide silmatorkavate omaduste ja tunnuste loetlemine.
3. Iseloomustamine, s. o. selliste tunnuste märkimine, mis on väljapaistvad ja kindlakujulised ning ainult vaadeldavale asjale või mõistele omased.
4. Võrdlemine.
5. Eristamine.

Kahte viimast kasutatakse õpetamisel sagedasti. Õpetaja meisterlikkus seisneb suurelt osalt osavas võrdlemises ja eristamises. Juba keskajal öeldi: «Qui bene distinguit, bene docet» — Kes hästi võrdleb ja eristab, see hästi õpetab.

## Kuidas töötab haridusnõukogu meil

E. KINK,

Jõgeva rajooni haridusnõukogu liige

Partei programmis on lõik: «Tuleb hoida kurssi sellele, et palgaline riigiparaat väheneks, et valitsemisvilumuse omandaksid järjest suuremad rahvahulgad ja et töö selles aparaadis tulevikus lakkaks olemast eriliseks elukutseks.»

Hea, palju võimalusi pakkuv direktiiv, Ka haridussüsteemis saab seda suurepäraselt rakendada. Igas rajoonis on hulk pedagooge. See tähendab, et koolides on palju oma ala tundvaid ja armastavaid spetsialiste; on kogunud, staažikaid kasvatajaid, kes oskavad nooremaid nõu ja jõuga aidata, on energilisi kõrgema haridusega noori õpetajaid, kelle otsiv vaim, suur kohusetunne ja mitmekülgsed võimed võivad innustada ja ergutada kolleege. Peale selle on uue koolikorraalduse alusel tekkinud mitmepalgeline koolisüsteem, tihe töölis- ja maanoorte koolide võrk, nii et ühiskondliku abita oleks haridusosakonnal raske kõiki tööloike kontrollida ja juhendada, kõikjale jõuda ning üleskerkinud probleeme lahendada.

Just nendel kaalutlustel otsustas Jõgeva rajooni haridusosakonna juhatajana tööle asunud kommunist Eduard Trull 1961/62. õppeaasta algul haridusnõukogu tööle rakendada. Tõsi küll, nõukogu oli olemas ka varem, kuid tegutses juhuslikult ja passiivselt. Oluulist abi ta osakonnale ei andnud, rajooni hariduselus tema tegevust tunda ei olnud.

Niisiis seisiski haridusosakonna juhataja koos inspektoritega ühel 1961. a.

septembripäeval pedagoogilise kirjanudusega täidetud riulite ees ning lehitse järjekorras viimast köidet. Kogu olemasolev kirjandus oli läbi otsitud, kuid soovitud töökogemuslikku materjali leidis vähe. (Kas pole see etteheiteks ka meie pedagoogilisele ajakirjanudusele?)

«Tuleb ise kogemusi korjama hakata. Panete nõukogu tööle ja kevadeks ongi need omast käest võtta,» leidis naljatleval toonil öeldud, kuid tugeva tõepõhjaga lahenduse inspektor A. Kull. Nii oligi: hakati asjaga pihta ja õppeaasta lõpuks oli saadud kogemusi, millest tasus rääkida.

Kuidas siis Jõgeva rajooni haridusosakonna juurde moodustatud ühiskondlik haridusnõukogu on oma olemasolu õigustanud?

Haridusnõukogu koosseisus on üks-teist liiget: esimees — haridusosakonna juhataja, aseesimees — EKP Jõgeva Rajoonikomitee agitatsiooni- ja propagandaosakonna juhataja J. Uulits, liikmed — Jõgeva keskkooli direktor V. Namm, ELKNÜ Jõgeva Rajoonikomitee pionieriosakonna juhataja ja eesti keele õpetaja E. Mark, Raigastvere algkooli juhataja V. Lepp, Mustvee 1. keskkooli õppealajuhataja, füüsikaõpetaja K. Kaasik, Kaarepere 8-kl. kooli ajalooõpetaja M. Raus, rajooni sanitaar-epidemioloogia jaama juhataja Ü. Reiman, pedagoogilise kabineti juhataja V. Saar, Jõgeva keskkooli kehalise kasvatuse õpetaja K. Saa-va ja rajooni ajalehe toimetuse töötaja E. Kink. Liikmete valikul võeti arvesse

eriala, võimalusi ning eeldusi nõukogu tööks. Nõukogu istungitel olid alati ka inspektorid ning teised asjaosalised isikud väljastpoolt, siin viibis õpetajaid, direktoreid, ametiühingu esindajaid, partei-organisatsioonide sekretäre ja teisi.

Ei ole mõeldav, et ühiskondlikel alustel töötav kollektiiv võiks midagi korda saata stiihiliselt tegutsedes. Sellepärast on ka Jõgeva rajooni haridusnõukogu töö laabunud kindla plaani alusel, mis koostati õppeaasta algul kõigiks õppeveeranditeks. Haridusosakonna juhataja esialgsed ettepanekud arutati nõukogu poolt läbi, esitati omapoolseid arvamusi ning leiti siis iga küsimuse arutamiseks sobiv aeg. Ei ole ju otstarbekas käsitleda näiteks õppeedukuse probleemi kohe õppeaasta algul või päris lõpul. Iga arutatava tööloigu ettevalmistamiseks peab olema värsket materjali käesolevast õppeaastast, aga peab jätkuma aega ka ilmnevate puuduste kõrvaldamiseks, tulemuste kontrollimiseks. Nii lähtuti siis istungite aegade ning päevakordade määramisel puhtpraktilistest kaalutlustest. Lähimõeldud plaan on võimaldanud haridusnõukogu liikmetel küsimusi hästi ette valmistada ning arutlustest aktiivselt osa võtta. Meil on juurdunud tava, et haridusnõukogu esimees tutvustab istungi algul lühidalt vahepeal tehtud tööd ning informeerib eelmise koosoleku otsuse täitmisest, istungi lõpul aga teatab järgmised ülesanded ja nende täitmise tähtajad. Tavaliselt esineb üks nõukogu liige arutatavas asjas põhiettekandega, teine kaasaruandega, osakonna inspektor arvamustega. Kuulatakse ära asjaosalised, kas mõne kooli direktor, õpetajad, kasvatajad või teised. Enamasti käibki vastava piirkonna koolide inspektor koos nõukogu liikmega kohapeal küsimusega tutvumas. Nii on saadud teha õige põhjalikke analüüse ning saavutatud tõhusaid tulemusi.

Möödunud aasta oktoobris oli päevakorras kasvatustöö lasteaedades.

Seekord anti aruandeks sõna Jõgeva lasteaia juhatajale. Ta rääkis lasteaia majanduslikust olukorrast, kasvatustööst, tööst lastevanematega ning sellest, mis lasteaia töös veel vajaka on. Kaasaruannetega esinesid nõukogu liikmed: sanitaar-epidemioloogia jaama juhataja Ü. Reiman, pedagoog K. Saava ja inspektor K. Langenbraun. Informatsiooni Mustvee ja Avinurme lastepäevakodude külastamise muljetest esitasid samuti nõukogu liikmed. Kohal olid ka Mustvee ning Avinurme lastepäevakodude juhatajad, kes rääkisid oma muredest. Arutelu oli elav, otsus ning ettepanekud konkreet-  
sed.

Analoogiliselt toimiti järgnevate küsimuste ettevalmistamisel. Päevakorras olid veel maanoorte koolide õppe- ja kasvatustöö probleemid, ideoloogilise kasvatustöö olukord Lohusuu 8-klassilises koolis, rajooni esimese pikapäevakooli, Laiuse 8-klassilise kooli töö, matemaatika ja füüsika õpetamise olukord Saadjärve koolis, õpetundide näitlikustamine (ekraniseeritud tunnid, laboratoorsed tööd jne.) Palamuse keskkoolis, Jõgeva keskkooli kahe klassijuhataja aruanne kasvatustööst, õppepraktika planeerimise ja ettevalmistamise, suvevaheaja veetmise küsimused jm. Juunikuus kontrolliti õppepraktika korraldamist kõigis rajooni koolides. Nagu öeldust nähtub, püüdis nõukogu haarata just kõige valusamaid ja pakilisemaid probleeme.

Et kontrollimine ja asja arutamine ei jääks n.-ö. õhku rippuma ja tulemused leiaksid laiemat kõlapinda, üldistamist, selleks võetakse nõukogu istungil igas arutatud küsimuses vastu üksikasjaline otsus. Selle täitmist kontrollib haridusosakond või mõni nõukogu liige, kes esitab ka vastava informatsiooni koosolekule. Tihti peale võtab haridusosakond nõukogu otsuse aluseks koolidele saadetava ringkirja koostamisel. Sellega informeeritakse kõiki kooli ning pedagooge haridusnõukogu töö tulemustest, hinnanguist, nõudmistest ning otsustest, samuti



ettepanekuist haridusosakonnale. Nõukogu ettepanekuid on osakond alati arvestanud ning nende kohaselt toimunud.

Selle kohta võiks tuua järgmise näite, Haridusnõukogu kontrollis ja analüüsis ideoloogilist kasvatustööd Lohusuu 8-klassilises koolis. Istungil viibisid ka rajooni täitevkomitee esimees, kohaliku partei-algorganisatsiooni sekretär sm. Suup ning ametiühingukomitee esimees sm. Adamson. Küsimus oli hästi ette valmistatud ning läbi mõeldud. Juba kooli direktori A. Reigo aruandest selgus, et kommunistlik kasvatustöö Lohusuu koolis ei ole vajalikul tasemel: pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon töötavad halvasti, õppetundides ei seota ainet kaasaegse elu probleemidega, klassijuhatajate töö on nõrk, õpetajad-agitaatorid ei tööta pidevalt, lastevanemate komitee hingitseb sõna tõsisemates mõttes, koolis ei täideta haridusosakonna korraldusi jne. Kuulati ära sm-te Suubi ning Adamsoni arvamine asja kohta, samuti inspektorite seisukohad. Kommunistlik kasvatustöö Lohusuu koolis tunnistati ebarahuldavaks, mille põhjustas direktor A. Reigo vastutustundetud ja lohakas. Haridusnõukogu tegi haridusosakonnale ettepaneku avaldada direktorile käskkirjaga vali noomitus ja saata käskkiri koolidesse kohustusega see igal pool läbi arutada. Sm. Reigot kohustati kiiresti oma tööstiili muutma. Mõne aja pärast kontrolliti tööd uuesti: kasvatustöö Lohusuu koolis oli muutunud täiesti, läinud normaalsesse rööbastesse.

Kui päevakorras oli Laiuse pikapäevakooli töö analüüs, tegi nõukogu koolile palju ettepanekuid töö paremaks korraldamiseks. Peeti otstarbekaks seada töö pikapäevakoolis nii, et tegevus pikapäevagruppides oleks õppetöö normaalne jätkamine: siduda õppetundides omandatud materjale õppe- ja jalutuskäikudega; jaotada pioneeri- ja klassiväline töö nii, et osa sellest langeks pikapäevagruppide tegevuse raamidesse; sisustada õpilaste

vaba aega huvitavalt ja kasulikult, pidades silmas laste huvisid; näitlikus-tada ka pikapäevagruppides jpm. Koolis arvestati neid ettepanekuid.

Viljakas oli haridusnõukogu koosolek, kus arutati matemaatika ja füüsika õpetamist Saadjärve koolis. Eelnevalt kontrollis seda nõukogu liige, Mustvee 2. keskkooli füüsikaõpetaja K. Kaasik koos Jõgeva keskkooli suure staažiga matemaatikaõpetaja E. Metsaga, kes on rajooni matemaatikasektsiooni esimees. Avastati suuri puudusi, mille arutelu kujunes (Saadjärve kooli õpetajate ning direktori osavõtul) väga kasulikuks ja õpetlikuks. Õpetaja Orava ning Riikjärve tunde analüüsiiti põhjalikult. Selgus, et kontrollitoid teha-akse juhuslikult ja need ei vasta nõudele, õpilaste teadmiste hindamisel liberaalitseatakse. Nõukogu ettepanekul tegi haridusosakond mõlemale õpetajale noomituse, direktor Roosile hoiatuse. Ka siin koostas haridusosakond ringkirja ning saatis koolidesse.

Möödunud kevadel, kui haridusnõukogu läks paariks kuuks puhkusele, arutati sm. Trulli algatusel juba uusi plaane järgmiseks õppeaastaks. «Mis te sellest arvate?» nõudis esimees ühe või teise liikmega kokku puutudes ja rääkis nõukogu liikmete arvu suurendamisest kuni neljakümneni. Algul pani suur arv kahtlema, läbimõeldud põhjendused aga muutsid selle reaalseks.

Senises üheteistkümneliikmelises nõukogus oli spetsialistide arv piiratud, s. t. neid ei olnud igalt alalt. Kõigile püüdlustele vaatamata jäi mõnegi arutluse puhul asjatundlikku sõna vajaka. Mõndagi probleemi ei võetud tööplaani sellepärast, et nõukogus puudus vastaval alal kompetentne isik. Pealegi tuli igale liikmele ülesandeid anda küllaltki tihti, mis muutus ühele või teisele koormavaks. Tekkis vajadus luua selline ühiskondlik haridusnõukogu, kes aitaks haridusosakonnal lahendada mis tahes ülesannet asjatundjate kaasabiga.

Tänavu kuulubki nõukogu laienda-

tud koosseisu juba mitmekesisemate tööaladega inimesi. Siin on eesrindlike õpetajate, kasvatajate, õppealajuhatajate ja direktorite kõrval lastevanemate komiteede esimehi, pioneerijuhte, lasteraamatukogu töötajaid, agroofnoome, EKP ja ELKNÜ rajoonikomitee esindajaid. Nad kuuluvad viide sektsiooni: koolikohustuse täitmise, klassivälise töö, polütehnilise õpetamise, töölis- ja maanoorte koolide ning koolieelse kasvatusse sektsiooni. Igal sektsioonil on oma esimees.

Esimene koosolek oli käesoleval õppeaastal ühine: koostati sektsioonide tööplaanid esimeseks poolaastaks. Teise poolaasta algul tullakse jälle ühiselt kokku, sest siis on vaja teha kokkuvõtteid eelmise plaani täitmisest ning läbi arutada uus. Õppeaasta lõpul tehakse koos ka kokkuvõtteid. Ühised arutelud on vajalikud töö koordineerimiseks.

Nõukogu laiendamine oli otstarbekas. Võiks tuua mõne arvulise näite. Kui möödunud õppeaasta jooksul jõuti kontrollida ja arutada vaid kaheksat õppetöö lõiku eri koolides, siis tänava on ainuüksi esimesel poolaastal jõutud üksteist küsimust arutada, kusjuures liikmete töökoormus vähenes.

Mis on meil plaanis?

Jaanuaris toimuvale koosolekul on päevakorras peale I poolaasta tööplaani täitmise ja II poolaasta plaani koostamise veel ühe kooli direktori aruanne esimese poolaasta tööst koolis. Sellega tutvuvad kõik sektsioonid, igaüks oma eriala kohaselt.

Sektsioonide plaanis on: õppemeetodite tõhusus ühe kooli matemaatika- ja füüsikatundides; ühe kooli lastevanemate komitee töö; algkoolijuhataja aruanne õppemeetodite efektiivsusest algklassides; kehakultuuritöö ühes koolis; N. kooli raamatukogu osa õppe- ja kasvatusstöös; tööõpetus ühes 8-klassilises koolis; side kooli ja baasettevõtte vahel; õppetöö vastavus programmi nõuetele ühes maanoorte koolis; kommunistlik kasvatusstöö lasteaias jm. Alati on nii, et analüüsimisele võetava

lasteasutuse või kooli nimi teatatakse nõukogu liikmetele, kes teatavat ülesannet täidavad, kas vahetult haridusosakonna poolt või sektsiooni esimehe kaudu enne kohalesõitmist. See kindlustab kontrollimise objektiivsuse ja õigsuse.

Nõukogu esimese poolaasta tööplaan on põhiliselt täidetud. Töö sektsioonides kulges nagu eelmiselgi aastal. Näiteks koolikohustuse täitmise sektsiooni liikmed Elise Mets Jõgeva keskkoolist ja Ülo Sepp Järve keskkoolist tutvusid matemaatika- ja füüsikatundidega Vaimastvere 8-klassilises koolis. Mustvee 1. ja 2. keskkooli lastevanemate komitee tööd kontrollisid Jõgeva keskkooli direktor V. Namm ja lastevanemate komitee esimees E. Herman. Arutlusele kutsuti koolide direktorid, Vaimastverest aineõpetaja, Mustveest lastevanemate komiteede esimehed. Igaüks esitas oma arvamused, vahetati elavalt mõtteid, anti nõu. Vaimastvere kooli õpetaja Laipaiga tööst räägiti rohkem head, kuid kaugeltki ei jäädud rahule Mustvee koolide lastevanemate komiteede tegevusega, eriti 2. keskkoolis. Viimasel puudusid isegi koosolekute protokollid ja tööplaanid. Kummaski koolis ei tehtud tööd lastevanemate hulgas, ateistlik kasvatus oli nõrk. Otsuses kohustati 2. keskkooli valima uus lastevanemate komitee ning juhtima selle tööd plaanipäraselt, arvestades kohalikke tingimusi. Tehti ettepanekuid: rakendada tööle lastevanemate lektoorium, korraldada lastevanemate koosolekuid asutustes, kontrollida koduseid õppimistingimusi jms. Oma häid kogemusi jagas teistega Jõgeva keskkooli lastevanemate komitee esimees E. Herman.

Nagu alati, peeti ka seekord vajalikuks otsus ning ettepanekud paljundada ja saata kõigile koolidele.

Millised on meie haridusnõukogu töö eelised, võrreldes üksikute inspektorite tööga? Võib öelda, et need on käegakatsutavad. Kõigepealt võimaldab aktiivi kaasatõmbamine uurida küsimusi põhjalikult ning laiemas mastaabis;

ühe või teise kooli ning tööõigu analüüsimine mitmete eriteadlaste osavõtul äratab mõtteid, kulgeb asjalikult ja kasutoovalt; arutluse tulemuseks aga on juba ühiskondlik arvamus, mis on objektiivne ning autoriteetne; väljakutsutud inimestel tuleb aru anda kollektiivi ees, mis tõstab nende vastustunnet.

Nõukogu liikmetele endile annab

ühiskondlik tegevus kogemusi organiseerimistöös, õpetab tungima sügavuti nähtuste olemusse ja tegema järeldusi. Mõneti on see kindlasti ka kaadri kasvatamine vastutusrikkamate ülesannete jaoks, ja nagu ütles haridusosakonna juhataja E. Trull — mõnegi tulevase direktori või õppealajuhataja mitmekülgne ettevalmistamine.

## Võtteid õpilaste iseseisva mõttetöö suunamiseks ajaloo õpetamisel vanemates klassides

A. ÖNGO,

Narva 2. keskkooli ajalooõpetaja

Ajaloo õpetamise põhieesmärk koolis on viia õpilased arusaamisele ühiskonna arengu seaduspärasustest ja nende seaduspärasuste varieerumisvõimalustest, olenevalt ajast, kohast ja tingimustest. Teooria on ajaloo skelett, faktiline materjal liha teooria luustikul. Iga mineviku või oleviku fakt allub mingile ajaloo seaduspärasusele ja meie eesmärk peab olema viia õpilaste mõtlemisoskus selleni, et nad oskaksid antud faktile leida õige koha teooria luustikul ja igale teoreetilisele seisukohale tuua fakte varasalvest kõige sobivamaid näiteid.

Selle oskuse omandamiseks ei piisa ainult õpetaja oskuslikust ja loogilisest aine esitusest, vaid õpilased tuleb suunata maast-madalast juba ise probleeme nägema, vaidlema, teiste seisukohtadesse kriitiliselt suhtuma — ühesõnaga aktiivsele iseseisvale mõttetööle. Võimalusi selleks pakub kogu ajaloo õpetamise protsess. Kui 5.—8. klassides õpilaste iseseisv mõttetöö on suhteliselt lapsekingades (töövihikute küsimustele vastamine, õpetaja küsimustele vastuste leidmine õpiku lehekülgedelt, õpiku materjali kavastamine, ilmekate dokumentide läbitöötamine, lihtsamate skeemide ja tabelite koostamine jne.), siis vanemates klassides on sellel tööl juba hoopis teine kvaliteet. Siin peab kogu õppetöö kulgema pingsa iseseisva mõtlemise tähe all. Kõige meisterlikumalt annab vanemates klassides ajalootundi õpetaja, kelle juhikätt õpilased nagu ei märkaks, kelle suunamine on nii oskuslik, et õpilastel jääb tunne, nagu jõuaksid nad ise õigetele teoreetilistele järeldustele, omandaksid õiged veendumused ja maailmavaate. Unustamatu mulje jätsid mulle just seetõttu ajalootunnid Tartu 1. keskkooli 11. klassis (kuulasin neid üliõpilasena õppepraktikal). Siin oskas õpetaja Metti õpilaste mõttetööd nii suunata, et tema osa vestluse juhina jäi õpilastele hoopis märkamatuks. Tegelikult toimus kogu tund sügavalt läbimõeldud vestlusplaani alusel, üks probleem kasvas teisest välja. Tunni lõpuks olid õpilased arutelu ja vaidluse käigus tunni teema oma ajudes põhjalikult «läbi seedinud». Et niisuguse, kogu klassi õpilaste mõttetööd aktiviseeriva tunni

andmine on õpetajatöö meisterlikkuse ilmne näide — seda taipasin juba üliõpilasena, kuid et selle saavutamine ei ole sugugi kerge, seda kogesin töös.

Vanemates klassides on see töö keerulisem seetõttu, et iga õpilane on juba teatud määral väljakujunenud isiksus, tal on omad veendumused, huvialad ja viimased võivad sageli mõjutada suhtumist ühesse või teisesse õppeainesse. Kui näiteks õpilane valmistub füüsiku, keemiku, arsti vms. elukutseks, siis võib talle esialgu tunduda, et ajaloo õppimine on temale vajalik vaid küpsustunnistuse kättesaamiseks — järelikult pole tal tarvis erilisel ajaloo probleemide kallal juurelda, lisamaterjale lugeda jne. Isegi kirjanduslike kalduvustega õpilased ei taipä sageli, et ajalugu ja kirjandus on omavahel lähedalt põimunud alad, rääkimata muude huvidega õpilastest. Ajalooõpetaja ei või ju loomulikult soovida, et kõigist tema õpilastest peaksid tulevikus saama ajaloolased. Tuleb küsimusele realistlikult läheneda, kuid hinnaalandust koolikursuses nõutava ajaloomaterjali osas ei või me samuti teha, sest ajalugu keskkoolis on õige maailmavaate kujundamise seisukohalt olulisima tähtsusega aine. Ja marksislik maailmavaade peab ühtviisi kindel olema nii füüsikul, arstil, sportlasel, kirjanikul, põllutöölisel kui ka ajaloolasel. Õpilastele aga seda küsimust palja deklareerimisega selgeks ei tee. Järelikult tuleb neid «kavalamaid» teid pidi ajaloo juurde meelitada.

Huvi õpitava vastu on tähelepanu ja omandamise põhistiimul. Seda tulebki kõigis õpilastes äratada ja pidevalt alal hoida. See nõuab muidugi õpetajalt läbimõeldud tööd, alalist endapoolset huvi kõige uue vastu ajalooteaduses, ümbritsevas elus ja kõikides teistes teadustes, sest ajalugu on seostatav teiste teaduste, kõigi kunstialade ja ka igapäevaste elunähtustega.

On hea, kui õpetaja tunneb klassi õpilasi põhjalikult (nende kalduvusi ja huvialasid) enne õppetöö planeerimist antud klassi jaoks. Sel juhul teab ta endale juba plaanides ära märkida, millistes aineosades ta ühe või teise õpilase huviala ära kasutada saab ja mille kaudu õpilast veenda võib, et ajalugu on huvitav ja tähtis igaks erialaks valmistuval inimesele. Tundes põhjalikult klassi õpilaste huvialasid, valmistame iga õppetunni ette klassile kui eri huvidega indiviidide kollektiivile nii, et igauhe jaoks on midagi huvitavat ja sealjuures kõik saavad sellest tunnist lõpptulemusena targemaks. Tunni planeerimisel tuleb ette näha kõigi õpilaste maksimaalne osavõtt selle tööst. Osavalt juhitud vestlus võib seda kindlasti tagada, kuid selle kõrval tuleb vahelduseks kasutada ka teisi õpilaste iseseisvale mõttetööle rakendamise võtteid.

Kõiki õpilasi võib rakendada tööle õpikuga. Vanemates klassides muidugi ei saa kasutada niisuguseid võtteid õpikuga töötamisel nagu nooremates klassides. (Vt. «Nõukogude Õpetaja» 8. det. 1962, V. Oništšuki artikkel). 10. ja 11. klassis on aeg ajalootundides üpris piiratud ja sageli annab elav vestlus, mille käigus sügavalt teoretiseeritakse ja konkretiseeritakse õpikumaterjali, palju mõjusamaid tulemusi kui kõige oskumalt juhitud töö õpikuteksti põhjal. 10. ja 11. klassis ei pane me küll õpikut lausahtlisse, enamasti õpilased ei sulegi neid, sest vestluse käigus kasutatakse aeg-ajalt õpikut. Vanemates klassides tuleb õpilasi õpetada kiiresti leidma õpiku leheküljelt vajalikku lõiku, s. t. kogu lehekülje materjalist paari minutiga ülevaadet saama, teatud lõigust kohe vajalikku lauset, terminit vms. leidma — nn. üle rea, üle lehekülje lugema. See on eluliselt vajalik oskus, milleta ei saa läbi tuleviku tööinimene, üliõpilane ega teadlane. Samuti peavad õpilased oma õpikut põhjalikult tundma, et tarviduse korral kiiresti üles leida varem õpitud peatükkidest võrdluseks vajalikku materjali. Võrdlustööle võib muidugi ka vanemate klasside tundides pühendada 10—15 minutit, samuti diagrammide koostamisele õpikus leiduvate andmete põhjal, keerulisemate tabelite koostamisele (sündmuste jälgimine nende arengus või paralleelsuses jms.). Need 10—15 minutit annavad ühtlasi hea võimaluse pöörata tähelepanu nõrgematele õpilastele — tugevamad tulevad tööga toime õpetaja juhendamisetä. Nõrgemate mõttetööd saab aga õpetaja sel ajal suunata, ilma et ülejäänud klass tegevuseta igavleks. 10.—11. klassis (2. poolaastal ka 9. klassis) on õpilastel kasutusel 2—3 ajalooõpikut (NSV Liidu ajalugu,

ENSV ajalugu ja uusima aja ajaloo käsiraamat) ning lisaks sellele veel NLKP uus programm ja brošüürid NLKP Keskkomitee viimaste pleenumite materjalidest. Järelikult on siin otstarbekas õpetada õpilasi töötama korraga kahe või enama õpperaamatuga. 9.—10. kl. on NSVL rahvaste ajaloo ja ENSV ajaloo teemasid, mida on otstarbekas seostatult läbi võtta ühes tunnis (Liivi sõja sündmused, Põhjasõja sündmused, 1905. a. revolutsioon, Venemaa 19. saj. alguse sisepoliitika Aleksander I võimule tulles ja talurahvareformid 1804.—1819. a. Baltikumis jms.). Siin võib ja peabki tunnis mõlema õpiku materjalid seostama ühtseks tervikuks, kasutades selleks kavastamist töövihikusse või ääremärkusi õpiku lehekülgedele. Eriti on tarvis selliselt mitme õpikuga töötada tänavu nendes 11. klassides, kus õpitakse vana programmi järgi. Uusima aja ajaloo tähtsamad küsimused on tarvis tingimata läbi võtta, aega aga on äärmiselt vähe — järelikult tuleb võimaluse korral seostada uusima aja ajaloo ja NSV Liidu ajaloo materjalid, sageli sellele lisaks veel NLKP programmi materjalid. Pealegi pole uusima aja ajaloo raamat mitte õpik, vaid käsiraamat, kus on küsimusi valgustatud palju pikemalt kui programmis ette nähtud. Seega tuleb õpilastel juba tunnis teatud lõigud ära märkida, alla kriipsutada ja teha viiteid mõlema õpiku lehekülgedele, et liita materjal tervikuks. Mitme allikaga töötamise oskust läheb õpilastel kindlasti tarvis elus.

Tänu 1960. aastal ENSV Haridusministeeriumi poolt koostatud ajalooliste allikmaterjalide kogule (lahtistel lehtedel) on võimalik kogu klassi tööle rakendada ka nende dokumentide läbitöötamiseks. Paljud neist pakuvad tõhusat abi õpetajale õppetunni sisustamisel, kuid kahjuks leidub selles kogus küllalt üleliigsetki ja puudub osa hädatarvilikke dokumente. Näiteks: Herodotose «Kuninga matus», «Svjatoslavi sõjakäik», Suvorovi «Võitmatuse teadus», «V. Gerassimovi mälestused» jmt. ei anna midagi olulist juurde õpikule, sest siin on kasutada samu allikmaterjale. Dokument «Narva lahing 1700. a.» ei paku samuti midagi erilist — siin teevad õpetajad küll targasti, kui nad dokumendi asemel kasutavad katkendeid A. Tolstoi teosest «Peeter I». Selle kaudu äratavad nad õpilastes ilmingimata isu selle raamatu lugemiseks. Sama võiks öelda 1812. a. Isamaasõja dokumentide kohta. 10. klassi kirjandusprogrammis on L. Tolstoi «Sõda ja rahu». See annab ajalootundides võimalusi tõsta üles palju probleeme, mille lahendamise efekt ületab nende dokumentidega töötamise efekti. 11. klassi jaoks määratud dokumente saab enamikus kõiki kasutada, kuid siin on kõige olulisemad ja hädavajalikumad dokumendid välja jäetud. Usun, et Lenini tööst «Riik ja revolutsioon» ning proletariaadi diktatuuri küsimusi käsitlevatest artiklitest oleks leidunud õpilastele kohaseid katkendeid näideteks demokraatia ja diktatuuri ühtsuse küsimusest. Samuti oleks põhimõttelistest küsimustest vajanud dokumentaalset valgustamist kompromissid jpmis. Kas NSVL rahvusvaheliste suhete ajaloost ei oleks leidunud huvitavaid ja vajalikke dokumentide katkendeid? Seega oleks palve Haridusministeeriumi ainekomisjonile: olemasolevast dokumentide kogust veelkord põhjalik valik teha, juurde lisada mõningad dokumendid (eriti NSVL rahvusvaheliste suhete alalt) ja see uus valimik välja anda mugavas formaadis (brošeeritult iga klassi jaoks). Ka metoodiline juhend dokumentide kasutamiseks vajaks mõningat läbivaatamist ja ümbertöötamist, sest tihti on dokumendiga kaasnev küsimustik liiga naiivne ja vähe mõttetööd andev. See muidugi on väiksem puudus, sest iga õpetaja võib ise küsimused välja mõelda vastavalt klassi õpilaste tasemele.

Õpilasi huvitava iseseisva töö vormina olen kasutanud ka kontrolltööde vastastikust retsenseerimist. Sellega võib algust teha juba 9. klassis, kuid eriti tähtis on see töö 10. ja 11. klassis, kus ajaloo kontrolltööd sisaldavad juba teatud probleeme, mille lahendamine nõuab töö kirjutajalt nii faktilise materjali tundmist kui ka ajaloo teoreetiliste aluste iseseisva rakendamise oskust. Kontrolltöö võib anda ühel teemal kogu klassile, 2—4 teema alusel rühmade kaupa või individuaalküsimustena igale õpilasele. Kahel viimasel juhul tuleb retsensendil põhjalikult tutvuda küsimuse lahendamisega, mis tema teemat ei puuduta. Olenevalt töö teemast ja ulatusest retsenseerivad õpilased kaasõpilaste töid tunnis ilma abimaterjalita või õpikute, töövihikute ja teatmeteoste abil,

aga ka koduse tööna, kasutades vabal valikul või minu soovitusel abimaterjale. Retseen-  
seerijaile annan juhendid esimese retsensiooni puhul kogu klassile, hiljem üksikuile  
õpilastele, kes selle tööga kõige paremini toime pole tulnud. Retsensendil tuleb tööd  
hinnata kõigepealt sisulisest küljest (kas teema on ammendatud, kas näited on tabavai-  
mad, kas pole tarbetut teemast kõrvalekaldumist), siis kompositsioonilisest küljest  
(teema arenduse loogilisus jms.) ja vormilisest küljest (lauseehitus, sõnavara jne.). Tule-  
mused on tavaliselt väga head olnud. Õpilased suhtuvad ülesandesse täie tõsidusega ja  
enamuses ausalt — sõbramehepoliitikat esineb harva. Hinded on ülimal määral õiglased  
ja väga põhjalikult kommenteeritud. Tänavu kasutasin 11. klassis tehtud teoreetilistest  
küsimustest arusaamise kontrollimiseks ja süvendamiseks kontrollitöö individuaalsete  
küsimuste meetodit. Kontrollitöö kirjutasime siis, kui olime lõpetanud teema sotsialistliku  
revolutsiooni esimese ülesande läbiviimisest (Nõukogude võimu võidukäik). Esitan mõnind-  
gad õpilastele antud küsimustest:

«Oportunismi sisuline ühtsus, vaatamata selle vormide mitmekesisusele», «Kas verine  
kodusõda on sotsialistliku revolutsiooniga kaasnev paratamatu nähtus?» «Mida on  
õppida seekord maailma proletariaadil Oktoobrirevolutsiooni kogemustest?» jt.

Igale tööle määrasin seekord kaks retsensenti (seega tuli igal õpilasel retsenseerida  
kaks tööd). Teine retsensent ei tutvunud esimese retsensiooniga (see laekus kohe pärast  
valmimist minu kätte). Et tööd olid problemaatiliselt laadi, mõned isegi sellised, millele  
otsest vastust läbivõetud tudendist ei olnud saadud, siis kujunesid retsensioonidki väga  
huvitavateks. Üks retsensent jagas autori arvamust, teine vaidles vastu. Tund, mille  
pühendasime tööde ja retsensioonide arutamisele, oli üks tõhusamaid kordamistunde  
minu praktikas. Et õpilased ise olid küsimuste üle juurelnud, siis kaitses igaüks oma  
seisukohti küllalt ägedalt, mis aga pani poolt või vastu rääkima kogu klassi. Vaidluses  
selgub tõde ja süvenevad teadmised, eriti teoreetilised. See tund sundis ka kõiki «tule-  
vasi füüsikuid, arste, keemikuid, raadiotehnikuid» jt. nn. «mitteajaloolasi» süvenema  
ajaloo teooriasse (peab ütlema, et nad ei ilmunud tundi sugugi väiksema teadmiste  
pagasiga kui nn. «ajaloolased») ja võtsid vaidlustest osa ägedalt ning loogiliselt) ja unu-  
sama, et ajalugu pole nende teadus. Kasutati ära kõik varasemate aastate jooksul õpitud  
teadmised ja tänapäeva ajakirjandusmaterjal. Tahan siinjuures rõhutada, et vaidlus on  
üldse üks parimaid iseseisvale mõttetööle mobiliseerimise vorme vanemates klassides.  
Tarvitseb vaid tunni alguses või eelmise tunni lõpus õpilaste ette seada poleemilised  
küsimused, õpilasi omavahel ja enesega vaidlusele õhutada ning ülejäänud tunniosa-  
deks on garanteeritud õpilaste tähelepanu ja aktiivne osavõtt. See õhutab samuti õpilasi  
iseseisvalt lisakirjandust otsima ja lugema või vähemalt õpetaja poolt soovitatud lisa-  
kirjanduse järele haarama. Kui vaidluses alati kasutada näiteid tänapäeva poliitikast,  
siis on kindlalt garanteeritud, et vanemate klasside õpilased ilma erilise suunamiseta  
loevad pidevalt ajalehti, ajakirju ning brošüüri «Küsimused ja Vastused». Meil on  
koguni kujunenud traditsiooniks, et 10. ja 11. kl. õpilased tellivad klassi peale viimast  
brošüüri, selle kõrval leidub ka individuaaltellijaid.

Järgnevalt tahaksingi peatuda sellel, kuidas äratan üksikutes õpilastes huvi täien-  
dava lisakirjanduse lugemise vastu. Vaidlustundides leian võimalusi kõige ägedamate  
vaidlejate suunamiseks lisakirjandusest vaidlusalusele küsimusele põhjalikumaid vastu-  
seid leidma. Tavaliselt kannan sellist kirjandust kaasas ja annan selle ise õpilasele.  
Sageli kriipsutan alla ja märgin lehekülje äärel kohad, millele tähelepanu pöörata. Kui  
tegemist on tugevama õpilasega, kes oskab kiiresti tekstist olulisima haarata, siis lasen  
tal kohe samas märgitud kohad läbi lugeda ja kogu klassile refereerida. Olles paar korda  
kasutanud selliselt NLKP ajaloo raamatut, hankis üks õpilane endale selle teose raamatu-  
kogust ja nüüd toetub ta sageli vaidlustes sealsele materjalile. See omakorda on õhuta-  
nud ka teisi vaidlejaid endale seda teost hankima. Kasutame klassis pidevalt ka teatme-  
teoseid (klassi raamaturiulil on võõrsõnade leksikon, filosoofiline leksikon (vene k.),  
väike saksakeelne entsüklopeedia, «Välisriigid», «Sinu parim abiline», «Küsimuste ja

Vastuste» numbrid, «Diplomaatia ajalugu» jms.). Ka sobivaid ilukirjandusteoseid kannan kaasas ja tunni lõpul annan mõnele õpilasele, kellele minu arvates selle teose lugemine peaks huvitav olema. Õpilane on sellest «meelitatud» ja loeb kindlasti raamatu läbi. Tävaliselt küsivad pärast mõned teisedki sama raamatut lugeda või otsivad ise raamatukopudest. Nii «meelitan» õppeaasta jooksul peaaegu kõiki klassi õpilasi ükskhaaval, ja kordamistundides on väga tõhus kasutada saadud liseteadmisi.

Omamoodi juurdunud võtteks on õpilaste lühireferaadid. Teemad valin välja ja jaotan kas poolaasta või aasta algul, arvestades õpilaste huvisid ja võimeid.

Juhatan kätte kirianduse, kuid sageli leiavad õpilased ise huvitavat lisamaterjali ja tulevad uhkusega teatama, et nad on ise leidnud midagi oma referaadi tarvis. Õpilased ei ole referaatide vastu, neile meeldib esineda ja teatud võistlusmomentki on siin olemas — keegi ei taha teistest halvemini esineda. Suurepärase referaadi teoi möödunud aastal 10. kl. õpilane Lomonossovist (Vene XVIII saj. keskpaiga teaduse käsitlemisel — arvestades Lomonossovi juubelit). Samuti esines teine õpilane (tuuev füüsik ja matemaatik) Lobatševski geomeetria sisulist külge valgustava referaadiga sedavõrd huvitavalt, et õpilased palusid tundi jätkata, kuigi aeg sai täis (tund oli päeva viimane). Võin julgelt öelda, et ajalooõpetaja, isegi siis, kui ta on kursis teiste teadustega, ei suudaks õpilastele sellist ettekannet teha. Punase Risti organisatsiooni esimees andis oma referaadis ülevaate Pirogovi, Setšenovi, Pavlovi jt. vene teadlaste osast arstiteaduse arengus. Kunstiringi liikmed on esinenud referaatidega vene väljapaistvamate kunstnike kohta. 11. klassis kasutan lühireferaatide tavaliselt sotsialistliku ja kapitalistliku süsteemi maade olus-  
tikutliste ja majandusküsimuste võrdlemiseks, samuti kommunistliku ühiskonna ülesehitamise teemadel. Võttes tänavu 11. kl. läbi GOELRO plaani — tõmmates paralleele elektrenergia tootmisega tänapäeval (arvulisi andmeid võtame NLKP XXII kongressi materialidest ja sm. Kossõgini kõnest k. a. oktoobripidustustel), palusin klassi «füüsikut» järõmiseks tunniks avada meile konkreetset need arvud. Poiss lausa kibeles järõmise tunni algul esinemissoovist. Kui ta sõna sai, ei olnud küll vist ainsatki õpilast klassis, kes teda huviga ei oleks kuulanud. Ta oli teinud põhjaliku arvutuse ja näitas, mida võib anda igale inimesele ühe või teise võimsusega elektriaegvõrga ühe minuti töö. Võin jällegi öelda, et sain ise tüki maad targemaks. Paljud arvud tehnikast on ju meile, humanitaarala inimestele üsna abstraktsed mõisted. Oma arvutuste tulemused andis nooruk ülima rahulolutundega kooli õppevahendite fondi ja ma võtsin need tänuga vastu. Õpilastele on ju väga tähtis, kui nad saavad õpetajale oma teadmistega abiks olla. See ei vähenda sugugi õpetaja autoriteeti, vaid tõstab seda kindlasti. Samasuguse õhinaga koguvad õpilased konkreetseid näiteid kohaliku tööstuse, põllumajandus- jm. ettevõtete kohta, kus nende vanemad või tuttavad töötavad. Möödunud kevadel käisime 10. ja 11. kl. õpilastega ekskursioonil Ed. Vilde nimelises kolhoosis. Andsin igale neljast õpilastest koosnevale rühmale juba enne konkreetseid ülesanded, mille kohta nad andmeid pidid koguma. Õpilased suhtusid väga tõsiselt ülesandesse ja selle tulemusena on meil täielik pilt ühe musterkolhoosi majanduse, juhtimisviisi, kolhoosnike elamistingimuste, kultuurikeskuse jms. kohta. Usun, et tänavu ei tule 11. klassis enam ägedaid vaidlusi põllumajanduse tuleviku küsimustes, mida senini esines, sest õpilased tõid sageli negatiivseid näiteid kohaliku halvasti organiseeritud sovhoosi elust ega tahtnud esialgu uskuda, et vead peituvad kohalikus juhtimises, sovhoositöötajate ükskõiksus jms. Selleks võtsingi ette ekskursiooni mustermaiandisse ja laste vaimustus oli siiras. Ühtlasi tõsis nendes huvi majanduse juhtimise küsimuste vastu ja ma pean ütleva, et lausa üllatusin, kui tahtsin õpilastele soovitada läbi lugeda NLKP novembripleenumi materjalidest teatud lõike, ja üle poolte õpilastest teatasid, et nad on materjalid tervikuna läbi lugenud, muist õpilasi aga osaliselt. Esitati hulk küsimusi arusaamatute mõistete ja probleemide kohta (õpilased pole ju veel majandusteaduslike küsimustega tutvunud ega polnud me sel ajal veel NSVL praegu kehtivat konstitutsiooni käsitlenud).

Senini olen rääkinud tööst nende õpilastega, kelle põhihuviala ei ole ajalugu. Me aga

ei tohi unustada ka oma «ajaloolasi». Neile õpilastele tuleb tingimata anda eri ülesandeid, pidevalt varustada neid lisakirjandusega ja klassis toetuda neile selliste küsimuste puhul, mis vajavad erilist ajalootaipu ja suuremat faktide pagasit. Nendel õpilastel peab olema eri koht tunnis. Alati viin nende jaoks mõne lisadokumendi või teadusliku teosegi kaasa ja annan neile ülesande selle põhjal töötada siis, kui ülejäänud klass tegeleb «ajaloolase» jaoks liiga kergete küsimustega. Niisuguste õpilaste iseseisva töö tulemused kasutame tunni käigus ära. Kui olen veendunud, et temale see töö midagi juurde ei anna, vabastan sellise õpilase üldisest tööst õpikute, dokumentide, skeemide ja muu sellisega. Ta saab oma võimetele vastava ülesande. Nõnda säilitan erakordselt tugevate ja paljulugenu õpilaste huvi ajalootundide vastu, arendan edasi nende võimeid ja väldin seda, et sellised õpilased kogu tunni vältel teiste eest mõttetöö ära teeksid. Kui õpilane on kindel, et temale antakse ainult kõige keerulisemad küsimused lahendada, jälgib ta vestlust ja vaidlust küll pingsalt, kuid ei kipu enne esile, kui tuleb tema aeg. Igas vaidluses on aga võimalik leida momente, kus läheb tarvis kõige tugevamate abi.

Lõpuks tahaksin öelda, et säärane töö konkreetsete õpilaste jaoks muudab ajalootundide ettevalmistamise äärmiselt huvitavaks loominguks tööks, sunnib ja õhutab end pidevalt ja väga laiahaardeliselt täiendama, nii et tundideks valmistumine ei muutu iialgi tüütavaks šablooneks käsitööülesandeks.

## Malevanõukogu töö

A. SIBBOL,

Rõngu 8-klassilise kooli vanempioneerijuht

**M**alevanõukogu valitakse igas koolis, kus on vähemalt 10 pioneeri, tavaliselt 3—15-liikmeline. Need arvud pole aga kaugeltki reeglilik.

Koolides, kus on suur, mitmesajaliikmeline pioneerimalev, on loomulik, et malevanõukogu liikmete arvu suurendatakse vastavalt vajadusele. Kuid näiteks 30 pioneeri puhul pole mõeldav valida malevanõukokku 10 või 15 pioneeri; alla 10-liikmelises malevas pole mõtet aga üldse malevanõukogu valida, aitab esimehestki. Malevanõukogu suuruse lahendab iga pioneerimalev oma äranägemise järgi.

Keda valida malevanõukogusse?

Tavaliselt vastatakse sellele nii: «Malevanõukogusse tuleb valida eesrindlik pioneer.» Mis on sõna «eesrindlik» mõõdupuu? Enamasti õppimine ja käitumine. Pioneeril, kellel on hinneteks neljad ja viited ning kes ei riku korda, on tõepoolest eeldusi saada valitud malevanõukogusse. Kuid sellest veel ei piisa.

Pahatihti unustatakse lapse organiseerimisvõime ja siis võib juhtuda, et malevanõukogusse valiti küll head õpilased, kes kummatigi ei suuda toime tulla oma ülesannetega.

Nende vigade vältimiseks peab iga rühm oma kandidaadi juba varem põhjalikult läbi arutama, teda iseloomustama kõige erinevamatest külgedest, analüüsima, kas ta tuleb toime selle tööga, mis langeb ta õhule malevanõukogu liikmena. Oma sõna on öelda muidugi õppenõukogul. Vanempioneerijuht peab jälgima, et analüüs ei oleks ühekülgne, ja, kus vaja, vahele astuma.



Tihti aga hakatakse koolides sellele mõtlema alles aruande-valimiskoondusel. Koondus kulgeb siis järgmiselt: malevanõukogu esimehe aruanne möödunud õppeaasta töö kohta, sõnavõttud, uue malevanõukogu vallimine. Vanempioneerijuht nõuab küll igalt esitajalt iseloomustust oma kandidaadi kohta, kuid see jääb pealiskaudseks ja kõlab tavaliselt nii: «Jüri õpib hästi, on aktiivne. Kannab kaelarätti.» Vanempioneerijuhi küsimusele, kas teistel on midagi lisada, vastatakse vaikimise või ei-ga. Kandidaat jääb nimekirja ja hääletamisel langeb valik nendele, kes on nimekirja alguses. Se'line va'imine on juhuslik ega taga õnnestunud malevanõukogu koosseisu. Kui aga küsimus, keda va'ida malevanõukogusse, on pioneeride poolt enne igati läbi arutatud, väldime juhuslikkust ja hotame aega kokku, mis võimaldab koondust mitmekülgsemaks muuta.

Kaheksaklassilistes koolides ei valita malevanõukogusse tavaliselt 4. ja isegi 5. klassi õpilasi, põhjendades seda nende noorusega, mistõttu nad ei olevat suutelised pioneertööd organiseerima. Minu arvates ei ole see õige. Nendele tuleb anda ainult jõukohaseid ülesandeid ja neid abistada. Kust me saame oskuslikke pioneeriaktiiviste, kui me neid ise ei kasvata?

Ja veel mõni sõna kasvatamisest.

Koolides, kus kurdetakse, et kõike peab õpilastele kätte näitama ja neid eest vedama, ei mõtle kasvatajad, et nad on ise lapsed sageli nii kaugele viinud. Alaline kartus lastele ülesannete andmise ees viib selleni, et lapsed ei püüagi ise mõelda, õigemini nad ei oskagi seda teha. Tihti eksime laste töö kvaliteedi hindamisel, võrreldes seda näiteks Kunsttoodete Kombinaadi tööga.

Juhtub sedagi, et õpetajad lapse algatusvõime toetamise asemel püüavad seda maha suruda. Näiteks võib tuua ühe kooli malevanõukogu esimehe Leili. Onnitledes Leilit malevanõukogu esimeheks valimise puhul, selgitas vanempioneerijuht talle tema töö tähtsust ja palus raskuste puhul õpetajate poole pöörduda. Algul läks kõik hästi. Tütarlaps täitis oma ülesandeid rahuldavalt. Kus tuli puudu oskustest, seal aitas hea tahe. Aegamisi aga võis märgata, et Leili muutus. Ta ei võtnud enam vaimustusega iga uut kohustust. Lähemal vaatlemisel selgus, et bioloogiaõpetaja, kes oli õpilaste seas populaarne, oli lasknud lendu lause: «Mis malevanõukogu esimees see Lei'i ka on, ei õpi neljadelegi, näe, keemiagi oli kolm. Pealegi on ta saamatu.» Sellest piisas, et kaasõpilaste silmis Leili alles kujunevat autoriteeti hävitada. Sellest piisas ka tütarlapse eneseusalduse kaotamiseks. Ja loomulikult kannatas kõige selle all töö.

Et pioneeritöö koolis oleks heal järjel, peavad kaasa aitama kõik õpetajad, kogu kollektiiv. Eelkõige nõuab see usaldust laste ja nende juhtiva organi, malevanõukogu vastu. Iga pedagoog aidaku siin puudusi kõrvaldada. Seda enamasti tehakse, aga kahte viisi. Esimene ja õige moodus oleks: pedagoogidel pioneeridele rohkem ülesandeid anda, iga raskuse puhul pöörduda otse kas vastava klassi pioneeride või malevanõukogu poole, paludes neid küsimusi lahendada. Ja kui siin on vaja abistada, siis seda teha. Pidada meeles, et lapsed on meie.

Telne moodus, mida veel kahjuks esineb, on laste jaotamine minu ja sinu lasteks. Pioneerid kipuvad siis pahatilti olema vanempioneerijuhi lapsed ja õpetajad arvavad, et see oleks suur taktikaline viga, kui nad pöörduksid otse pioneeride poole. Olen praeguseski tödkohas pidanud meelde tuletama eespool toodut. Olukord paranes tunduvalt, kui ka direksioon hakkas malevanõukogule ülesandeid andma, nagu klasside puhtuse, õppevahendite korrasoleku, vahetusjalatsite kandmise kontrollimine, õpilaste nädala käitumishinde panemine, ettepanekute tegemine õpilastele kiituste ja laistuste avaldamiseks jne. Peab ütleva, et seda tehakse hoolega ja kooli sisekorrale on see kasuks tulnud, ühtlasi on tõusnud malevanõukogu autoriteet õpilaste silmis.

Kasvatustöös ei tohi kindlasti unustada ülesannete täitmise kontrolli, mis tugevdab õpilaste vastutustunnet ja distsipliini. Kontrollima peavad nii pedagoogid kui ka malevanõukogu liikmed.

Vastvalitud malevanõukogu peab oma tööd afustama ülesannete planeerimisest, see tähendab tööplaani koostamisest. Malevanõukogu planeerigu töö nii, et iga üritus teeniks mingit eesmärki, altags juurutada pioneeriseadusi, kommunismiehitaja moraalikoo- deksit. Töö planeerimisel ei tohi ükski pioneerimalev, ükski malevanõukogu mõõda minna pioneerirühmade vahelisest üleliidulisest võistlusest. Perspektiivtööplaanis püsti- tagu malevanõukogu kogu kooli, kõigi rühmade ette tööülesanded, mis hõlmaksid kõiki lõike: töökasvatust, ühiskondliku aktiivsuse arendamist, õppeedukuse parandamist ja distsipliini tugevdamist ning kommunistliku maailmavaate kasvatamist. Töö planeerimisel peab iga malevanõukogu meeles pidama, et tema töö näitajaks on pioneeride astumine komsomoli ridadesse.

Maleva ja rühmade kalendaarsetes tööplaanides tuleb ära näidata vormid, üritused ja tööjaotus ülaltoodud eesmärkide taotlemiseks.

Nendest eesmärkidest lähtudes koostaski meie malevanõukogu tööplaanid ja jaotus kohustused oma liikmete vahel. Tööjaotus peab võimaldama haarata kõiki tööõike koolis, tegelda pioneeride kasvatamise ja nende maailmavaate kujundamisega, juhtida kooli spordi elu, organiseerida õpilaste suvepuhkust, jälgida astmetingimuste täitmist, ühiskondlikku tööd ning õpilasarvingide elu, võidelda kõrge õppeedukuse eest jne.

Pärast malevanõukogu valimisi tegime tööjaotuse. Üksmeelselt valiti malevanõukogu esimeheks 7. klassi pioneer Olav. Minu küsimusele, miks kõik Olavit malevanõukogu esimeheks tahavad, vastati: «Ta õpib hästi. Olav ei riku korda. Olav lõpetas maleva- nõukogu esimeeste kooli. Ta käis Tagametsas laagris. Olav ei luba midagi, mida ta ei tee.» Olin väideterohkusega nii-õelda vastu seina surutud ja muidugi nõustusin pionee- ride otsusega. Olin väga rõõmus, et nende valik langes õpilasele, kellest ma juba eel- misel aastal hakkasin tulevast malevanõukogu esimeest kasvatama. Seejärel valisime maleva lippuri.

Muude tööülesannete jaotamisel arvestasime õpilaste individuaalseid erinevusi ja huviseid. 7. klassi pioneer Tiina hooleks jäi töö malevapäevikuga ja rühmapäevikute täitmise kontroll. Et tal oli häid organiseerimisvõimeid ja kriitilist meelt, julgust ja otsekohesust puuduste paljastamisel, sai ta teiseks tööks jälgida ja suunata pioneeridest korrapidajate tööd.

6. klassi pioneer Tiina hakkas oktoobrilaste tööd juhtima, sest ta armastab tegelda väiksematega.

Jürile anti ajakirjanduse levitamine ning astmenõuete täitmise jälgimine ja suuna- mine. Need ülesanded sobivad kõige rohkem ta rahutu, elava ja kergesti sellsiiva ise- loomuga.

Klassiväliste ringide töö organiseerimine ja juhtimine ning kooli seinalehe töö jäl- gimine usaldati tubliile isetegevuslasele ja heale õpilasele Riinale. Ka pidi ta silma peal hoidma maleva õppeedukusel.

Malevanõukogu esimehele usaldati, peale kogu pioneerielu juhtimise, töö organisee- rimine aktiivkoolis.

Antsu hooleks otsustati jätta töö pioneeriinstruktoritega ja rühmade abistamine sel- les. Arvestati, et ta oma elava iseloomu tõttu suudab kergesti pioneeridega sideme luua.

Koolisise sotsialistliku võistluse organiseerimine anti Ollarile.

Nüüd tuli lapsi õpetada, neile töötamiseks juhendid anda. Tegiti seda iga maleva- nõukogu liikmaga individuaalselt vesteldes. Sellega säästsin teiste malevanõukogu liik- mete aega. Päevikupidaja instrueerimiseks korraldasime nõupidamise, kuhu malevapäe- viku pidaja kutsus ka rühmapäevikute täitjad. Sellel vestlusel rääkisim lastele, miks on tarvis päevikuid ja kuidas neid täita. Vaatasime läbi olemasolevad päevikud, leidsime ühiselt, mis on neis hästi ja millised on puudused. Pioneerid said ülesande: korraldada antud juhendite põhjal päevikud nädala jooksul. Nädala pärast kogus malevapäeviku täitja kõik päevikud kokku ja korraldas näituse. Malevapäeviku pidaja edaspidiseks tööks jäi: koguda kord kuus kokku kõik päevikud ja kontrollida nende täitmist; iga

õppeveerandil korraldada päevikute ülevaatus, kus need oleksid vaatamiseks ja analüüsimiseks kogu koolile välja pandud.

Oktoobrilaste töö korraldajaga arutasime läbi oktoobrilaste reeglid ja otsisime iga reegli selgitamiseks väikestele vastavaid töövorme. Siis kogus Tiina kokku kõik varem juba rühmade poolt valitud tähekeste juhid ja korraldas neile seminari. Seminaril koostati oktoobrilaste ürituste plaan. Tiina pidi jälgima töö käiku, kus vaja, tähekeste juhte aitama ja vanempioneerijuhiga sidet pidama. Tema töö kontrollimiseks ja abistamiseks on malevanõukogu arutanud töö organiseerimist oktoobrilastega. Aruandjaks oli Tiina.

Malevanõukogu kutsus oma tööst aru andma ka tähekeste juhte. Kaks korda kuus peetakse tähekeste juhtide seminare, millest malevanõukogus annab ülevaate Tiina.

Suur ja tähtis ülesanne on Jüril, kes vastutab astmenõuete täitmise eest. Tema pidi saama ülevaate, millised astmenõuded on ühel või teisel rühmal juba täidetud ja millised täitmata. Selleks kogus ta koos rühmanõukogu esimeestega kokku pioneeride isiklikud raamatud. Kontrollimise tulemused pandi tabelina teadete tahvlile. Töö plaanipärasemaks muutmiseks koostasid rühmad astmete perspektiivtööplaanid kaheks aastaks. Kas rühmad perspektiivtööplaanid täidavad ja kas toimuvad üritused saavutavad oma eesmärgi, kas ühe või teise astme nõude täitmine ei lähe ehk liiga kergekäeliselt, kuidas tehakse sissekandeid isiklikesse raamatuisse — nendele küsimustele vastuste saamiseks külastab Jüri rühmade üritusi, kontrollib nende tööplaanide, pioneeride isiklike raamatuid ja nende täitmist. Tulemused kantakse tabelisse täiendavalt. Üks kord õppeveerandis tuleb tal sellest aru anda malevanõukogu koondusel, kord aastas aga rajooni pioneerinõukogu bürool. Kaks korda õppeaastas või vastavalt vajadusele kutsutakse rühmanõukogu esimehi lahtisele malevanõukogu koondusele aru andma tööst astmenõuetega. Jüri organiseerib siis ka pioneeride pidulikku üleviimist ühest astmest teise.

Sugugi väike tööloik ei ole klassiväliste ringide ja seinalehe töö organiseerimine. Sügisel arutati pedagoogide osavõtul, milliseid klassiväliseid ringe tööle rakendada. Seal samas otsustati, mitmest ringist lubada ühel õpilasel osa võtta. Kohe pärast arutelu lasti käiku ringidesse registreerimise lehed. Need kogus enda kätte selle tööloigu eest vastutav malevanõukogu liige ja organiseeris registreerimislehtede järelkontrolli. Samal koondusel arutati, keda malevanõukogu sooviks näha ühe või teise klassivälise ringi juhina. Ringide esimesel töökoosolekul valiti ringi juhatus ja töö võis alata. Selle tööloigu eest vastutavale malevanõukogu liikmele jäi nüüd ülesandeks külastada ringide töökoosolekuid, tunda tööplaanide, kontrollida ringi liikmete õppeedukust, aidata ringidel või sektioonidel organiseerida suuremaid ülekoollisi üritusi, näiteks naturalistide aiasaaduste näitust, spordikollektiivil kergejõustiku korrespondentsvõistlust jne. Ei tohi unustada ringide aruandmist kas oma liikmete, kooli või malevanõukogu ees. Seda ei tarvitse esitada kuiva aruandena, vaid see võib toimuda näituste, võistluste, ülevaatuste ja olümpiaadide näol.

Palju muret valmistab meie malevale õppeedukus. Seda on malevanõukogus korduvalt arutatud. Malevanõukogu on pidevalt välja kutsunud nõrgalt edasi jõudvaid õpilasi, vestelnud nendega ja kus vaja, seal abistanud. Samuti nõuab malevanõukogu rühmadelt pidevat õppeedukuse kontrolli. Paistab, et see meetod annab tulemusi.

Distipliini tugevdamine olgu igas malevas esimene võistlusülesanne. Malevanõukogu peab kaalutlema, kuidas siin kaasa aidata. Tegevusvormid tuleb aga kindlasti kooskõlastada kooli äireksiooni ja pedagoogilise kollektiiviga. Malevanõukogu nõudku igale distipliinirikumisele kohest reageerimist. Reageerimisvorme on väga mitmesuguseid: arutelud, patrullreidid, kiitused, karistused. Pedagoogide ülesandeks on igati kaasa aidata malevanõukogu autoriteedi tõstmisele.

Üheski pioneerimalevas ei tohi puududa aktiivikool. Tööd selles organiseerib samuti malevanõukogu, kes peab kindlustama kooli programmi täitmise, valima kuulajad, muretseda lektorid ja jälgima, et õppused ei oleks pealiskaudsed. Meil on see tööloik usalda-

tud malevanõukogu esimehele, kes on lõpetanud malevanõukogu esimeeste kooli ja omab tööks vajalikke eelteadmisi.

Tõsist tähelepanu tuleb malevanõukogul osutada tööle instruktoritega. Selle tööloigu šefiks on üks malevanõukogu liikmeid, kes peab hoolt kandma, et alates 6. klassist oleks iga pioneer vähemalt ühe eriala instruktor. Kuidas seda teha? Toimisinime nii: selgitasime välja, millist eriala keegi pioneer tahab omandada, teatasime vastava eriala nõuded ja rakendasime tööle vastavate instruktorite ringid. Erialadel, kus vähem osavõtjaid, töötatakse individuaalselt vanempioneerijuhi või õpetajate näpunäidete järgi. Kõikide klassiväliste ringide hooldusõpetajaid on tutvustatud vastavate instruktorite erialade nõuetega ja ringide töö on organiseeritud nii, et suur osa programmi omandatakse seal. Malevanõukogu koos ringi hooldusõpetajaga määrab kindlaks, millal ring on töö lõpetanud ja millal selle liikmed võivad sooritada katse. Töö plaanipärasust ja kvaliteeti kontrollib malevanõukogu oma esindaja kaudu.

Siiani oli juttu malevanõukogu tööst üksikute põhiliste tööloikude järgi, mis mujadugi võivad olla ja on igas malevas ning koolis mõneti erinevad. Ometi ei suuda malevanõukogu kogu aastaks iga üritust ette näha. On ülesandeid, mida töö ise dikteerib. Kuidas neid lahendada? Siin on sõna öelda malevanõukogul. Mõned näited selle kohta.

Kord oli pedagoogidel juttu, kuidas kergendada korrapära õpetaja tööd. Kuulasin jutuaajamist, hiljem aga rääkisin sellest malevanõukogus, küsides, kas meie ei saaks siin kaasa aidata. Lapsed võtsid mõtte vaimustusega vastu. Arutelu tulemusena otsustati koolis (alates 6. klassist) tööle rakendada kaheliikmeline, kolme päeva tagant vahetuv üldkorrapärajate brigaad. Järgmisel päeval teatas malevanõukogu esimees sellest kogu koolile ja nüüd töötab see brigaad edukalt mitu aastat. Aeg-ajalt tehakse brigaadi tööst kokkuvõtteid malevanõukogus, kus analüüsitakse töö häid ja halbu külgi ning otsustatakse, keda esile tõsta või keda välglehte kanda.

Ühiskondliku aktiivsuse kasvatamiseks planeeris malevanõukogu mõned kollektiivsed ülesanded, nagu Lenini nurga sisustamine kohalikus raamatukogus, NLKP XXII kongressi materjalide tutvustamiseks näitliku agitatsiooni korraldamine koolis ja küla-raamatukogus jne. Sealsamas jaotati need ülesanded ka rühmade vahel. Malevanõukogu hooleks jäi muretseda uusi tööülesandeid. Neid ka leiti. Astuti kontakti kohaliku elektromehaanika tehasega, mille tulemusena sõlmiti sõprussidemed sealsete kommunistliku töö lööklastega, kellest kaks praegu töötavad meil rühmajuhtidena. Malevanõukogu uuris välja, et kohalikud metsavahid on hädas seemnekäbide korjamisega ja otsustas neile appi minna. Kooli üldkogunemisel selgitati ülesannet kaasõpilastele ja võeti kohustus: koguda iga õpilase kohta (alates 4. kl.) vähemalt 1 kg männikäbist. Kohustus täideti. Malevanõukogu otsustas kohaliku haigla oma šefluse alla võtta. Nüüd näitavad meie õpillased seal haigeile filme ja korraldavad isetegevusõhtuid.

Erilist rõhku paneme NLKP XXII kongressi materjalide tutvustamisele. Selleks nähti ette mitmeid üritusi: kohtumine kongressi delegaadi, V. I. Lenini nimelise näidiskatsesovhoosi direktori sm. Konijärvega, sõprusõhtu naaberkooliga. Kuulutati välja konkurs «Huvitavaim ettepanek». Saadud ettepanekute põhjal jaotatigi tööülesanded rühmade vahel. Üritus õnnestus hästi.

Vaikides ei ole mööda mindud ka rahvaste sõpruse küsimusest ja sõprussidemete loomisest teiste koolide pioneeridega. Malevanõukogu algatusel on loodud tugevad sõprussidemed Puhja keskkooli, Aakre kaheksaklassilise kooli ja Koruste algkooliga. Häid kirjasõpru on meie koolil Leedus, Ukrainas, Usbekistanis, Turkmeenias ja Leningradis. On vahetatud mälestusesemeid. Et koolil ruumipuudusel ei ole võimalik alalist sõprusnurka sisustada, siis otsustas malevanõukogu hakata organiseerima ajutisi sõprusnäitusi. Neid näitusi, kus on välja pandud kirjavahetus ja saadud mälestusesemed, organiseeritakse üks kord õppeveerandis. Malevanõukogu algatusel on saanud traditsiooniks igaaastased rahvaste sõpruse peod.

Eespool toodu puudutas peamiselt malevanõukogu töö vorme ja ülesandeid. Ukski

malevanõukogu aga ei tohi unustada, et koolisestest küsimuste lahendamise on ainult pool tööd. Teise poole moodustab töö organiseerimine väljaspool kooli, õpilaste vabal ajal. Iga pioneermalev peab olema huvitatud, mida teevad õpilased pärast õppimist, kuidas nad rakendavad oma ülejäävat energiat. Malevanõukogu peab leidma nalle tegevust. Koolilajal on see lihtsam, õppimisest vaba aja saab veeta klassiväljistes ringides. Kuidas sisustada aga aega nääril-, kevad- ning igasuvisel õppeaheaja? Siin ongi malevanõukogul avar tegevusväli, mis nõuab leidlikkust, tegutsemistahet ja järjekindlust.

Koolides, kus lapsed võtavad osa väljaspool kooli töötavatest ringidest (pioneerimajad, majavalitsuste ja kultuurimajade lasteringid), peab malevanõukogu tegelema ka õpilaste ringidesse suunamise ja nende töö kontrollimisega. Malevanõukogu peab teadma, kes ringidest osa võtavad, kuidas nad seal töötavad ja käituvad, ning vajaduse korral puudustele reageerima.

Varem oli meil juttu ülesannete täitmise kontrollimisest. Selleks on väga mitmesuguseid töövorme. Sageli praktiseeritakse vanempioneerijuhi vestlust. Mingil juhul ei tohi piirduda sellega, et tööd kontrollib ainult vanempioneerijuht. Malevanõukogu peab järjekindlalt kuulama oma liikmete tööaruandeid, võtma osa üritustest, avaldama kiitust või lahtust. Eriti tähtsate küsimuste puhul tuleb praktiseerida malevanõukogu aruannet õppenõukogus ja komsomõli koosolekutel. Heaks töö kontrollimise vormiks on malevanõukogu aruanded kaasõpilaste ees. Levinum on siin maleva aruandekoondus, mis aga ei tohi kujuneda malevanõukogu esimehe või liikmete kuivaks aruandekõneks. Antagu siin ülesandeid kõikidele rühmadele, kas raportite, stendide, diagrammide, näituste, võistluste, olümpiaadide vms. korraldamise näol.

Kuid ainuüksi töö kontrollist on vähe. Tihti on ühe või teise ebaõnnestumise põhjustajaks just napp oskuste ja vilumuste pagas. Siit ülesanne: anda lastele teadmisi. Paremaks tööoskuste omandamise vormiks on muidugi tööülesanne ise. Igale ülesandele järgnegu analüüs, kus selgub, milliseid vigu tegi täitja, kuidas neid kõrvaldada ja mis oli hästi tehtud.

Kindlasti tuleb õpilastele anda nii teoreetilisi kui ka praktilisi teadmisi pioneeritöö alalt. Esimene nõue on, et iga malevanõukogu liige oleks kodus noorema ja vanema astme aktiivikooli programmi küsimustes. Teiseks nõudeks aga püstitame: kõik malevanõukogu liikmed, alates teisest astmest, õppigu rajooni pioneerinõukogu poolt korraldatavas malevanõukogu esimeeste koolis.

Kõige eespool toodu põhjal võib teha kokkuvõtte:

- 1) Malevanõukokku valida aktiivsed, heade organiseerimisvõimete, eesindlikud pioneerid.
- 2) Pedagoogid usaldagu õpilasi, aidaku igati kaasa malevanõukogu autoriteedi tõstmisele, andku talle lahendada kõik koolielu puudutavad küsimused.
- 3) Tööplaanide koostamisel ei tohi malevanõukogu unustada kommunismiehitaja kasvatamist. Sellest eesmärgist lähtudes tuleb planeerida kogu töö.
- 4) Jaotatagu töö malevanõukogu liikmete vahel.
- 5) Igale ülesandele järgnegu selle täitmise kontrollimine.
- 6) Iga malevanõukogu liige täiendagu pidevalt oma teadmisi.

# Tootmisõpetuse probleeme Tartus

H. KLAASSEN,

Tartu 7. keskkooli direktor

Uue kooliseaduse 1. paragrahvis seatud ülesandeid ei ole kool suuteline üksinda lahendada, kui lai üldsus, eriti baasettevõtted ja nende ühiskondlikud organisatsioonid jäävad pealtvaatajaiks. On ju kooli elule lähendamise üks peamine vahend õppimise teises kontsentrīs tootmisõpetus. Tootmisõpetuse kaudu peab õpilastes kujunema kommunistlik suhtumine töösse, polütehniliste teadmiste ja oskuste kompleks, mis sisaldab kutsealase ettevalmistuse ning baseerub üldhariduslikel ainetel. Seejuures on NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1961. a. määrusega pandud koolile ja baasettevõttele võrdne vastutus õpilaste professionaalse väljaõppe eest.

Ülaltoodust lähtudes peatume mõningail tootmisõpetuse organisatsioonilistel ning pedagoogilis-metoodilistel probleemidel.

## Erialadest

On esinenud vaidlusi erialase väljaõppe vajalikkuse kohta keskkoolis, kusjuures selle eifajad soovivad suurendada polütehniliste ainete osatähtsust ning anda üldisi tööharjumusi. Praeguses kooliseaduses, kus nähakse ette täielikku keskharidust andvate õppeasutuste põhitüübid, aga märgitakse 4. paragrahvi alapunktis «b»: «üldhariduslikud polütehnilised tootmisõpetusega keskkoolid, kus kaheksaklassilise kooli lõpetanud isikud omandavad kolme aastaga keskhariduse ja kutsealase ettevalmistuse tööks ühel rahvamajanduse või kultuuri alal».

Seega tuleb koolil tihedas koostöös oma baaskäitistega anda õpilastele siiski muude füüsilise töö harjumuste kõrval ka kutsealane kvalifikatsioon. Siinjuures arvestatakse, et suur osa meie lõpetajatest hakkab sammuma kommunismi materiaalse tehnilise baasi loojate peres, kes praeguse tööviljakuse muudavad 10 aasta jooksul enam kui kahekordseks, 20 aasta jooksul aga 4—4,5-kordseks.

Väär oleks siiski langeda kitsasse professionalismis. Küllaldane on anda esmane (kõige madalam) kategooria, mis baseeruks laial polütehnilisel alusel. See alus peaks kaugelt ületama samale kategooriale vajaliku teoreetilise ettevalmistuse, andma tööst ettekujutuse, teadmisi ja oskusi, võimaldama kergesti ümber kvalifitseerida sugulaserialale.

Valitav eriala ja selle arenguperspektiivid peavad: 1) eeldama keskkoolis antavaid üldhariduslikke teadmisi (näiteks konveierisüsteemi erialad, mida iga terve noor võib omandada mõne päeva või nädalaga, pole sobivad);

2) vastama rahvamajanduse plaanilise arengu vajadustele (eriala, millel töötamine antud linnas või maakohas lõpetajatele ei ole tagatud, on väär ning tekitab õpilastes perspektiivitustunde);

3) vastama õpilaste kalduvustele ja soovidele (peab olema küllaldane valikuvõimalus üldhariduslike koolide, tehnikumide ja Kutsehariduse Peavalitsuse süsteemi koolide näol);

4) arvestama naise anatoomilis-füsioloogilisi ja psüühilisi iseärasusi (ei ole mõeldavad ainult ühesugused erialad nii poistele kui ka tütarlastele);

5) olema küllalt massilised ja niisugusel baasil, mis võimaldaksid välja ehitada kabinette, õppeklasse-tsehhe, -jaoskondi jt. ning varustada neid uusimate seadmete, sisustuse ning alalise kvalifitseeritud kaadriga.

## Tootmisõpetuse teoreetilistest tundidest

Tootmisõpetuse teoreetilised tunnid antakse enamasti tehaste ja teiste baasettevõtete ruumides. See on otstarbekohane, sest siin on kergem ainet näitlikustada ja teooriat praktikaga siduda. Halb on see, et tehastel ja asutustel tihti puuduvad selleks kohased ruumid ning tootmisõpetuse teoreetilised tunnid toimuvad kas punanurkades või klübiruumides. Need aga ei vasta õpperuumi nõuetele ei sisustuselt ega sanitaar-hügieeniliselt. Et tootmisõpetuse teoreetilised tunnid moodustavad küllalt suure osa kõigist tootmisõpetuse tundidest (4—5 tundi 9-st), siis kahjustavad säärased tingimused õppetööd. Seda enam, et siin peavad töötama õpetajad, kellel tavaliselt on ka vähem pedagoogilisi kogemusi. Tootmisõpetuse huvides on vaja, et iga baasettevõtte sisustaks õpperuumiks nõuetele vastava ruumi. Mitmed tehased on selleks kohandanud tehnikakabineti ja andnud selle õpilaste kasutusse.

Tuleks jälgida tootmisõpetuse teoreetiliste tundide otstarbekohast paigutust tunniplaanis. Ei ole pedagoogiliselt õige, kui kõik 5 tundi on järjest, vaid, kui vähegi võimalik, tuleb teoreetilised tunnid paigutada vaheldumisi teistega.

Peaaegu kõigis koolides on tootmisõpetuse teoreetiliste ainete õpetajatel vastav haridus ja kvalifikatsioon. Võime nad jagada kahte rühma. Osa neist on sama kooli õpetajad, tavaliselt head pedagoogid, kuid kellel sageli puuduvad praktilised oskused ning vilumused, peamine aga — nad ei tunne otseselt tehase või asutuse elu ega iseärasusi. Teine rühm teoreetiliste ainete õpetajaid on endised või praegused tehaste ja asutuste töötajad, kes on nüüd osalise või täieliku koormusega õpetajad. Nad on tugevad praktikas ning tunnevad hästi vastava tehase või ettevõtte tehnoloogiat ja töö iseloomu, neil aga puuduvad pedagoogilised kogemused. Mõningate eelduste, huvi ja soovi korral võivad neist varsti kujuneda head tootmisõpetuse õpetajad, kes oskavad teooriat hästi siduda praktikaga ning valmistada õpilasi ette eluks, tööks. Selliste õpetajate õpilastele ei too e!u üllatusi nagu A. Kuznetsovi teose «Legendi järg» peategelasele.

Metoodiliselt tuleb tootmisõpetuse tundides kasutada kõiki neid võtteid, mis teistegi ainete tundides. Praegu on need tunnid sageli kuivad, vähese näitlikkusega. Endise 4-osalise (küsitlemine, uue aine esitamine, kinnistamine ja koduste ülesannete andmine) tunni asemel tuleks ka tootmisõpetuses kasutada uusimaid töövõtteid, et tunnid kujuneksid metoodiliselt mitmekesisemaks ja õpilased omandaksid põhilise osa ainest juba tunnis. Suuri raskusi valmistab erialaõpikute puudumine, mistõttu uue õppematerjali esitamine kujuneb sageli loengutaoliseks. Mõningaid õpikuid («Masinaõpetus», «Sotsialistliku tootmise alused» jt.) on oodata järgmiseks õppeaastaks, kuid see ei rahulda veel kaugeltki vajadusi. Nendes ainetes, kus midagi niipea ei ilmu, võiks paljundada erialaõpetajate konspekte kas või osaliseltki. See vabastaks õpetajad tööd aeglustavast loengumeetodist, mis on eriti pidurdav 9. klassis, kus õpilaste konspekteerimisoskus on veel väike.

Võimalusi tundide mitmekesistamiseks ja tõhusamaks muutmiseks on aga praegugi. Nagu reidi tulemused näitavad, on kõikides koolides näitlikest õppevahenditest suur puudus. Sellest hoolimata leidub võimalusi tundide näitlikustamiseks, eriti siis, kui tunnid on tehases või ettevõttes. Võib kasutada vastavaid masinaosi, pooltooteid, skeme, stende, tunni ekraniseerimist jne. Rohkem tuleks mõelda õpilaste aktiveerimisele. Loeng peaks vahelduma frontaalse töö, vestluse või õpilaste iseseisva tööga. Rohkem tuleks korraldada ekskursioone ja õppekäike õpilastele antud kindlate ülesannetega. Mitmekesisem peaks olema õpilaste küsitlemine ja hindamine, kusjuures viimasel juhul tuleks alati arvesse võtta, kuidas õpilased oskavad teoreetilisi teadmisi praktiliselt kasutada.

Suurt tähelepanu pööratagu teoreetiliste teadmiste seostamisele praktikaga. Kui õppe-töö toimub tehases, siis on selleks olemas ideaalsed võimalused.

Oluline on samuti tootmisõpetuse teoreetiliste ainete seostamine õpitavate üldainetega. On vaja, et tootmisõpetuse õpetajad teaksid, mida õpivad vastava klassi õpilased üldainete tundides ja vastupidi. Selle eeltingimuseks on isiklik, pidev, tihe kontakt õpetajate vahel.

Tõsiseks küsimuseks jääb tootmisõpetuse puhul õpilaste koormus.

Võrreldes varasemaga, on üldainete tundide arv keskkooli 9.—11. kl. vähenenud 1040 võrra, programmide maht on muutunud aga minimaalselt. 9.—11. kl. õpilaste koormus on 41 tundi nädalas (kaasa arvatud koorilaul, fakultatiivsete ainete tunnid ja klassijuhatajatund) s. o. niisama suur kui nende vanemate tööaeg töökohtadel. Õpilastel lisandub sellele veel kodune õppimine.

Õpilaste niigi suurt koormust raskendavad halvad üldainete õpikud. On selge, et praeguste ülekujutatud programmide juures peab tund ka üldainetes olema eriti töötihe ja efektiivne, et õpilane võimalikult rohkem omandaks tunnis. Halb õpik ei võimalda iseseisvat tööd, põhiküsimuste kiiret haaramist. Mõnikord peab õpetaja veel konspekterimiseks materjali esitama.

Seepärast vajaksid veel kord põhjalikku läbitöötamist õppeprogrammid, nii et nad sisaldaksid põhilist, esitaksid teemad õiges järjestuses, tarbetu dubleerimiseta naaberõppeainetes. Kasutatavad õpikud peaksid vastama programmidele.

11. klassis tuleks vähendada tootmisõpetuse tundide arvu. Pärast kvalifikatsiooniksami võiksid tootmisõpetuse praktilised ained lõppeda ja püsima jääda ainult üldpolütehnilised tunnid. Nii saaksid abiturientid 11. klassis II poolaastal rohkem tunde üldainetes, küpsuseksamite ettevalmistamiseks.

## Õpilaste kutsealasest praktilisest ettevalmistusest

Kui teoreetiliste tundide osas on aastakümnete jooksul välja kujunenud õpetamise pedagoogilised ja didaktilised alused, siis eriala praktilistes tundides pole meie üldhariduslikud keskkoolid jõudnud stardipaigast eriti kaugele.

Ent on selge, et just praktilised tunnid ongi õpetamise ja tootva töö ühendamise üks peamisi vahendeid kooli vanemas astmes. Seejuures ei tohi kasvatuslik külg õpetusliku külje varju jääda. Õpilaste praktiline töö vajab eriti head läbimõtlemist, täpset arvestust ja ühiskondlik-kasulikku suunitlust. Hästi organiseeritud praktikumid ja praktilised tunnid kasvatavad armastust töö ja tööinimeste vastu, loovad süstemaatilise füüsilise töö harjumuse, rääkimata materiaalsete väärtuste tootmisest. Ja teiselt poolt, ettevalmistamata või halvasti organiseeritud tunnid (tööseisakud, abitööd, pealtvaatamine jne.) annavad vastupidise kasvatusliku mõju — nii võivad tekkida logelemine ja tööpõlgus, millest kasvab välja muu moraalne küüraklus. Siit tuleneb vajadus saavutada «roheline tee» kõigi tingimuste loomisel, eriti tootmisõpetuse praktilisteks tundideks ja tootmispraktikaks.

Praktilised tunnid võivad toimuda grupi-, brigaadi-, kombineeritud või individuaalmeetodil.

Tootmisõpetuse algaastail alustati väljaõpet individuaalmeetodil, s. o. kinnistati üks või kaks õpilast praktilisteks tundideks kvalifitseeritud tööliste juurde, kellele peale selle oli oma tootmisülesanne. Muide, seda meetodit stimuleeris tollal nii tasustamise süsteem kui ka töökohtade nappus. Selle õpetuslik ja kasvatuslik väärtus oli aga minimaalne.

Praegu on nimetatud meetod kõikjal keskajakirjanduses taunitud. Eespool nimetatud NSVL Ministrite Nõukogu määrus 1961. a. tootmisõpetuse parandamise abinõude kohta näeb ette väljaõppe esimesel etapil kasutada grupimeetodit õppetehnikas või -jaoskondades. Meil lisanduks sellele veel tegelike tootmiskohtade kasutamise võimalus vabas vahetuses.



Väljaõppe teisel etapil töötab õpilane juba tootmises, kas iseseisvas õpilasbrigaadis või lülitatuna tööliste hulka, kuid ikkagi oma praktiliste tööde õpetaja (meistri) üldjuhendamisel (s. o. brigaadi- või kombineeritud meetod).

Sellisel kujul jäävad igas väljaõppeetapis määravaks baasi poolt loodud tingimuste kõrval õpetaja kogemused, uue ja eesrindliku otsimine, kvalifikatsiooni tõstmine, s. o. tema pedagoogiline pale ja meisterlikkus.

Milliseid erialase väljaõppe meetodeid kasutatakse Tartu koolides? Aegunud individuaalset meetodit kasutatakse veel Tartu Leivakombinaadis ja Teeninduskombinaadis «Edu». Kõige progressiivsemat grupimeetodit rakendavad väljaõppe I etapil õppetsehhis Autoremonditehas nr. 3 ja Õmluvsabrik «Sangar». Ulejäänud juhtudel kasutatakse grupi- või kombineeritud meetodit tegelikel töökohtadel, peamiselt vabas vahetuses. Viimane aga toob kaasa enamasti ebaõige pealelõunase või isegi lubamatu hilisõhtuse töö.

Praktiliste tundide arv hõlmab 30—65% tootmisõpetuse tundide üldarvust, olenevalt erialast ja klassist. Õppeplaani kohaselt jagunevad nad enam-vähem võrdselt õppeaasta kõikidele nädalatele. Eriala praktiliste oskuste omandamise seisukohalt ei ole selline täielik hajutamine ennast õigustanud, sest 1 kord nädalas 3—4 tundi töötades ei omandata tööriista ega juurdu töövõtted. Veelgi vähem õigustatud on see kasvatuslikult, sest õpilased ei suuda selle ajaga sisse elada tehase tootva töö miljöösse. ega õpi tundma kollektiivi, töökollektiivi positiivset mõju aga ei saa arvestada täiel määral. Tõsi, õppeplan lubab koondada osa tootmisõpetuse tunde kindlale ajale pideva tootmispraktika näol, seda võimalust kasutabki suurem osa Tartu koole ühes või teises variandis. Millise segaduse see aga kaasa toob! Iga nädal muutub kooli üldine tunniplan, tuleb pidada keerukat arvestust etteantud ning ärajäänud tundide kohta jne. Eesti NSV Haridusministeeriumil tuleks arvestada kõikide Tartu koolide ja baasettevõtete palvet: näha ette järgmise õppeaasta õppeplaanis kevadine 2—4-nädalane pidev tootmispraktika ning lahendada sellega seoses olevad muud küsimused.

Kvalifikatsioonieksamid. Esimeste katsekoolide lõpetajad, olenevalt koolist ja erialast, sooritasid neid nii 9., 10. kui ka 11. klassi lõpul. Kogemused näitavad, et liiga vara sooritatud eksamid võivad esiteks õpilastes põhjustada enese võimete illusoorset ülehindamist ning soovi enne kooli lõpetamist tööle minna, teiseks langeb nende huvi erialaste õpingute vastu, sest järgneva kategooria saavutamine on praktika puudumise tõttu võimatu ja ka tarbetu. 11. klassi lõppu jäetud eksamid segavad suuresti küpsuseksamite sooritamist. Jääb üle lahendus: kvalifikatsioonieksamidele lubada õpilasi 11. klassi I poolaasta lõpul või äärmisel juhul II poolaasta algul. Suurem osa Tartu koolidest ongi valinud viimati mainitud tee.

Õpilaste tasustamine. NSVL Ministrite Nõukogu määrus nr. 1369 10. 12. 1959. a. näeb ette õpilastele tasu maksmist õppetöö ajal valmistatud kõlbliku toodangu eest. Sellise individuaalse tasustamise pedagoogiline õigsus on küsitav. Suuremas osas Tartu ettevõtetes seda ei tehtagi, vastavat täpset eriarvestust ei peeta ning hüvitusena võimaldatakse klassile või õppegrupile umbkaudse summa ulatuses ekskursioone. Tuleks siiski kehtestada täpne arvestus ja muuta summa kasutamine õpilasgrupi kultuuriüritusteks seaduslikuks. Samast määrusest on välja jäänud õpilased, kelle õpitav eriala hõlmab elanikkonna teenindamist. Seegi küsimus vajaks otsustamist.

## Kooli ja baaskäitiste suhetest

Juriidilisest küljest on kooli ja baasettevõtete suhted tootmisõpetuse osas igati vormistatud: Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrusega nr. 301 18. 06. 1962. a. on igale koolile kinnistatud baasettevõtted, Tartu Linna TSN Täitevkomitee otsusega olid juba varemgi koolidele määratud šefid ja lõpuks on peaaegu kõikidel koolidel lepinguline vahekord oma baasidega.

Juba aastaid on vastavatel koolidel olnud pretensioone tootmisõpetuse korraldamises

«Eesti Energia» «Energoremondi» Tartu töökojale, Tartu Metsakombinaadile ning vähem ka mõnele teisele. Seejuures ei ole mainitud tehastes võimalused ja tingimused sugugi halvemad kui näiteks Autoremonditehases nr. 3 ja Ömblusvabrikus «Sangar».

Hea pildi saame reidi andmete võrdlemisel, ehkki need on kohati puudulikud:

Küsimus	Vastus
Kas on esinenud tööseisakuid õpilastest mitteolenevatel põhjustel?	«Energoremont» — on esinenud materjali puudumise tõttu.
Kas õpilasi kasutatakse abitöödel?	Metsakombinaat — kasutatakse.
Kas baas näeb õpilastes tulevast kaadrit või loetakse neid tehase töö segajateks?	«Energoremont» — segajad. Metsakombinaat — õpilased segavad.

Nagu näeme, korduvad negatiivsed vastused samadelt baasidelt.

Viga peitub mõnede käitiste juhtkondade ja ühiskondlike organisatsioonide vales arusaamas tootmisõpetusest üldse ning kooli ja käitise ebapiisavas koostöös.

Kool ja käitis peaksid mõistma vastastikust kasu järgmistel lihtsatel põhjustel: 1) ettevõtte aitab koolile suurel määral kaasa õpilaste lähendamiseks elule; 2) kool on käitisele keskharidusega kaadri taimelavaks.

Kooli ja käitise koostöö vormid on äärmiselt mitmekesised ning hõlmavad peaaegu kõiki koolieliu lõike, alates õppe- ja kasvatustööst ning lõpetades majandusliku abiga. Kuid see koostöö toob mõndagi värskendavat ka baasi ellu, eriti iga-aastase uue, enda poolt ettevalmistatud kaadri näol.

Omavaheline hea läbisaamine ja pidev koostöö on eeldus, mis lubab õpilastes kasvatada soovi aktiivselt osa võtta kommunismi ülesehitamisest meie maal, lugupidamist ja austust töö ja kõigi töötajate vastu, patriotismitunnet oma baaskäitise suhtes ning armastust oma eriala vastu.

## Tootmisõpetuse parendamise teid

1. Eesti NSV Haridusministeeriumil tuleks kinnitada alaline õppeplaan (vältides tundide arvu suurendamist ja sisse seades pideva tootmispraktika), koostada programmid, milledes oleks arvestatud olemasolevaid kogemusi, ning kiirendada erialaste õpikute väljaandmist.

2. Pedagoogilistel õppe- ja uurimisasutustel ning koolidel pöörata rohkem tähelepanu tootmisõpetuse meetodika küsimustele.

3. Linnas tuleks luua kompetentsetest isikutest nõukogu (komisjon), kes annaks oma soovitused pakilistes organisatsioonilistes ja baase puudutavates küsimustes.

4. Üleliidulises ulatuses vajaks reguleerimist kohakaasluse alusel töötavate tootmisõpetuse õpetajate ja praktika juhendajate tasustamine. Sama ka õpilaste osas.

5. Õppe- ja kasvatustöö kontsentreerimiseks ja juhendamise parandamiseks, olemasolevate ning loodavate õppebaaside rentaabluse huvides, alalise erialaõpetajate kaadri kujundamiseks ja temaga tehtava töö parandamiseks ning sidemete tugevdamiseks baaskäitistega tuleb kiiresti asuda II etapi tootmisõpetusega töökeskkoolide loomisele vabariigi teiste suuremate linnade eeskujul ja nii, nagu soovitas seda vastavate katsekoolide ülevenemaaline nõupidamine 1962. a. mais.

## Ehitusõpetuse kabinettide sisustamisest

E. AINSALU,  
ehitusinsener

Käesoleva kirjutise eesmärgiks on aidata nii koole kui ka ettevõtteid õppekabinettide loomisel. Ehitusõpetuse kabinetiks sobib iga klassiruum, kuhu on võimalik mahutada vastava eriala õppegrupp. Et õppegrupp koosneb 15—20 õpilasest, oleks klassiruumi minimaalseks suuruseks 36 m<sup>2</sup>.

Kabinet peab loomulikult olema sisustatud küllaldase arvu õppekohtadega. Et siin oleks võimalik teha lihtsamaid laboratoorseid töid, oleks soovitatav lauad katta materjaliga, mis ei rikne vee mõjul. Selleks on sobivaim Mõtištši uute materjalide kombinnaadi poolt toodetav kihiline plastik (kasutatakse sageli söökla laudade katteks) või siis mitmesugused linoleumid.

Laboratoorseteks töödeks on vaja, et kabinetis oleksid veevõtu ja vee ärajuhtimise võimalused.

Kabineti sisustuse hulka peaksid kuuluma ka klassitahvel, ekraan dia- ja kinofilmide demonstreerimiseks ning õpetaja töölaud. Viimane olgu pikem tavalisest lauast, et seda oleks võimalik kasutada õppevahendite demonstreerimiseks ja laboratoorseteks näidistöödeks.

Õppekabinetis peavad olema samutiapid õppevahendite paigutamiseks. Sobivad on 40 cm sügavused tavalised seinakapid, mis tuleks ehitada kas klassiruumi parempoolsesse külge või tagaseina.

Kappide ehitamisel tuleb eelkõige arvestada seda, millist moodust kasutatakse õppevahendite kappidesse paigutamisel.

Et õppevahendite hulk hästi sisustatud õppekabinetis on küllaltki suur, ei ole nende hoidmine kappides üksikesemetena otstarbekohane. Kapid muutuvad sel juhul lao riuliteks, kus on raske kiiresti leida vajalikku õppevahendit.

Sobiv on kasutada õppevahendite kassette. (Vt. joonis 1, lk. 50.)

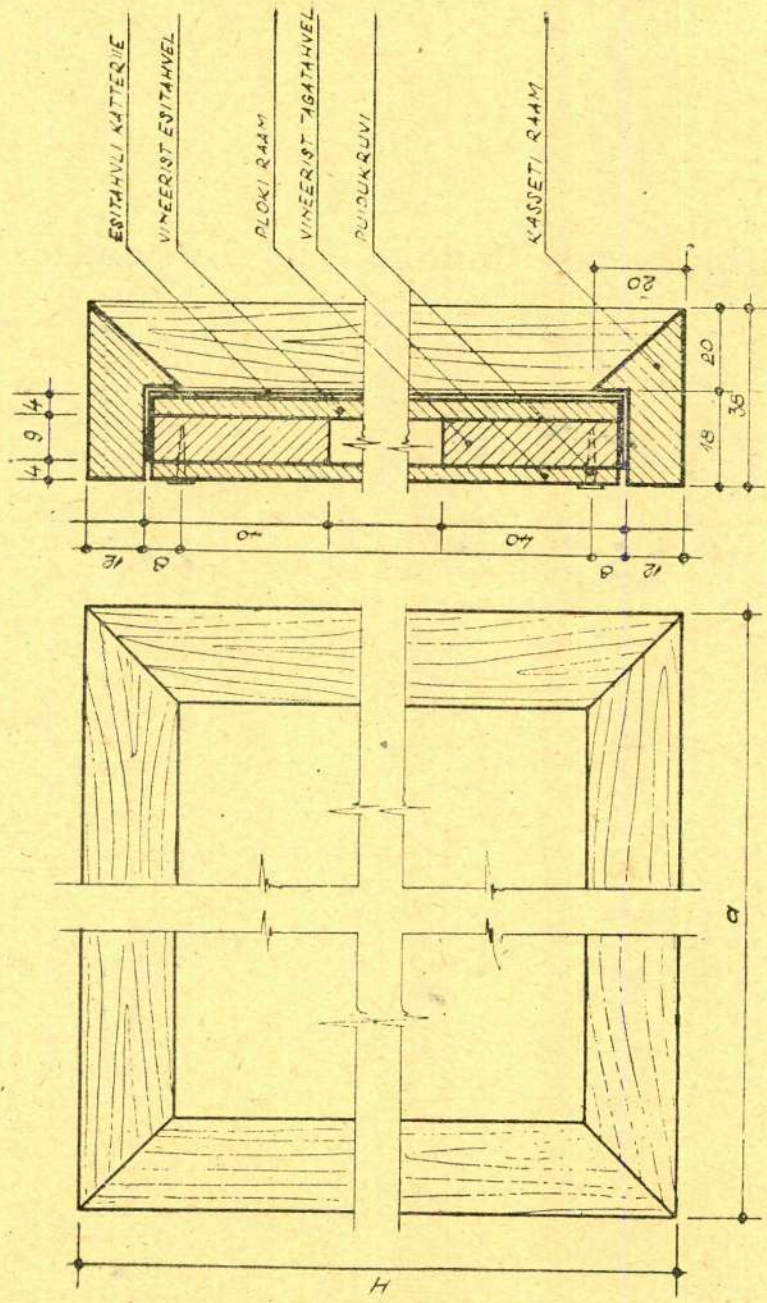
Kassetid kujutavad enesest kolmnurkse põiklõikega raamiga piiratud plokki (kolmnurkse põiklõikega raam muudab kasseti «õhuliseks»). Plokiks on kahelt poolt vineeriga kaetud puitraam. Ploki sobiv paksus on 20 mm ning ta peab mahtuma puitraami jäetud vastavasse valtsi.

Vineerploki tagumise külje vineer on kinnitatud kruvidega, et seda oleks võimalik eemaldada õppevahendi kassetile kinnitamise ajal.

Plokk kaetakse ühelt poolt riidega (vaheriie, värviline puuvillriie vms.). Juhul, kui riide hankimisega tekib raskusi, võib ploki esikülje katmiseks kasutada vineeri asemel mingeid muid dekoratiivsete omadustega plaate (puitkiudplaat, saepuruplaat vms.).

Kõik õppevahendid kinnitatakse ploki esitahvli külge. Ploki tagumine vineerist tahvel varjab kõiki kinnitusi.

Õppevahendid on soovitatav kasseti külge kinnitada nii, et nad oleksid kassetilt ära võetavad (lähemaks vaatluseks). Edukalt saab siin kasutada kitsast pesukummi (vt. fotod), mis kinnitatakse ploki vineerist esitahvli tagaküljele rõhknaeltega.



Joon. 1.

Kassettide suurus oleneb õppevahendite suuruselt ja arvust, mis kassettidele kinnitatakse. Kassetid paigutatakse kappidesse vertikaalasendis liistude («roobaste») vahele väikese kaldenurga all tagaseina suhtes. Viimane nõue on vajalik, et kapi avamisel oleks näha, mis kassetil asub. Et kapid oleksid sügavuse suhtes kassettidega ühtlaselt täidetud, peaks kõikidel kassettidel üks mõõde olema ühesugune.

Arvestades eespool toodud ja olemasolevaid kogemusi, on võimalik piirduda järgneva kassettide nomenklatuuriga:

Formaadi nr.	Kasseti formaadi välismõõde
I	420 × 841
II	420 × 594
III	420 × 297

Märkus: Mõõtmete aluseks on võetud joonestuspaberi formaat GOST 3450-60 järgi (peale formaadi I).

Kassetid tuleb paigutada kappidesse (kapi sügavus 40 cm) nii, et mõõde 420 mm jääb pidevalt horisontaalasendisse. Riilulite vahe tuleb seejuures reguleerida kassettide teise mõõtme järgi.

Sellisel paigutatud õppevahendid võtavad vähe ruumi ning on käepärased.

Kassetid oleks soovitatav numereerida ning sisse seada vastav kataloog.

Kataloogi vorm võiks olla järgmine:

Eriala: ..... Õppeaine: .....

Õppeprogrammi teema		Õppevahendite nr-d			
Jrk. nr.	Nimetus	Kassetid	Mehhanismid	Plakatid	Jne.

Kirjutades sellesse vormi kõik aine teemad ja õppevahendid, on võimalik saada ülevaade, kui palju õppevahendeid mingi teema kohta on ja mida on veel vaja valmistada.

Õppevahendi kiiremaks leidmiseks oleks soovitatav selle numbri juurde märkida ka kapi number, kus õppevahend asub.

Mis puutub kassettide valmistamisse, siis arvatavasti on see tänuväärne töö kooli puidutöö tunnis. Materjalide muretsemine peaks aga jõukohane olema baasettevõttele.

Järgnevalt vaatleme, millised näitlikud õppevahendid peaksid olema ehitusõpetuse kabinetis ja kuidas organiseerida nende valmistamist. Selgema ülevaate saamiseks püüame õppevahendid süstematiseerida nende sisu järgi gruppidesse.

Esimesse gruppi kuuluvad õpitava eriala tööriistade komplektid.

Näitena on fotol 1 toodud müürsepa tööriistade miinimumkomplekt, mis on vajalik puhasvuukmüüritise ladumisel: müürsepakellu, müürsepaasar, nõgusvuugi vuukraud, kumervuugi vuukraud, nõorlood ja vesilood. Kõik tööriistad on kassetilt mahavõetavad.

Analoogiliselt on võimalik koostada tööriistade komplekte kõikide õpitavate erialade jaoks.

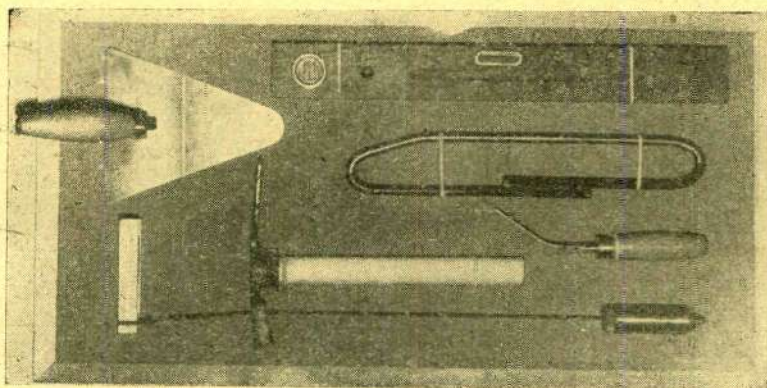


Foto 1.

Sellist liiki õppevahendite valmistamine seisneb baasettevõtetele saadud tööriistade viimistlemises (puhastamine, värvimine, lakkimine) ning kassetidele kinnitamises õpilaste poolt kas tootmisõpetuse tundides või ühiskondliku töö korras.

Teise gruppi kuuluvad maketid. Maketid võivad olla mitmesugused: töö organiseerimise küsimustest, konstruktsioonide liikidest, inventarist jms.

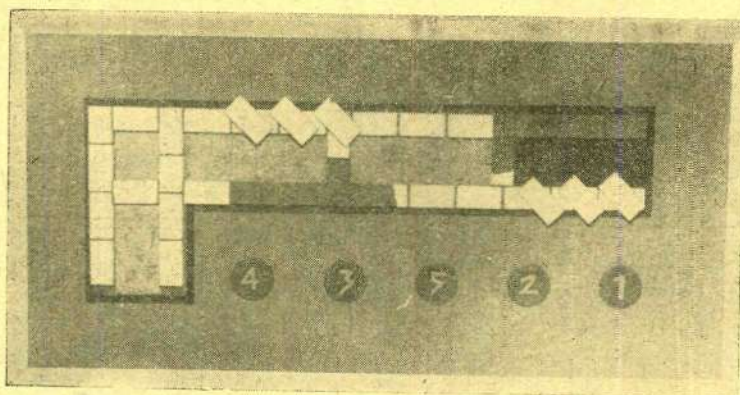


Foto 2.

Fotel nr. 2 on toodud õppevahend, mis käsitleb töö organiseerimist kergseina ladumisel lüluga «viisik».

Maketil olevad numbrid kujutavad müürseppi, kellel igaühel on täita konkreetne ülesanne. Nr. 1 kujutab töölist, kes asetab nr. 2 jaoks müüri välimisele reale mördi ja sisemisele tellised. Nr. 2 võtab nr. 1 poolt müürile asetatud tellised ning paigaldab nad müüri välimisse ritta segule. Nr. 3 asetab segu müüri sisemisele reale ja tellised välimisele. Analoogiliselt nr. 2-le võtab nr. 4 müürile asetatud tellised ning paigaldab nad müüri sisemises reas. Number 5 ülesandeks on vuukida laotud müür.

Maketti on võimalik valmistada järgmiselt: puidust või penoplastist valmistatud «tellised» (mõõt 1:5) kleebitakse seotiseks kokku 2 mm paksustele papi- või kummiribadele (igas telliste ühenduse pinnas), mis iseloomustavad ühtlasi mördi vuugis. Makett kinnitatakse tervikuna kassetile.

Sellise õppevahendi valmistamine oleks arvatavasti materjalide olemasolu korral jõukohane igale õpilasele.

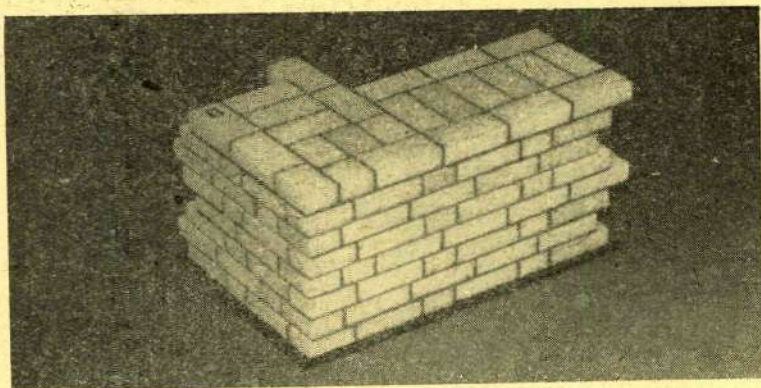


Foto 3.

Fotol nr. 3 on toodud makett müüri nurgast, mis on laotud mürsepp E. Kanitsa uudse musterseotisega.

Andes ülevaate seina mustrist, võimaldab makett samal ajal, tänu asjaolule, et kihid pole omavahel horisontaalselt seotud, saada ülevaate ka telliste asetusest üksikutes kihides. Fotol nr. 4 ongi toodud müüri nurga konstruktsioon üksikute kihtide järgi. Makett on valmistatud määtkus 1:5.

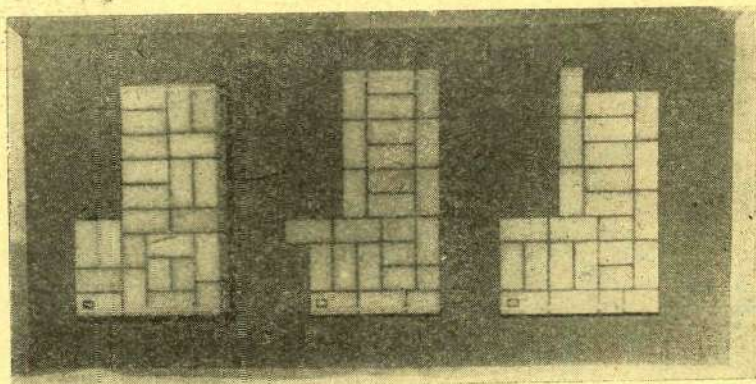


Foto 4.

Nii on võimalik valmistada õppevahendid kõikide müüriseotiste liikide kohta. Nomenklatuuri saab suurendada, valmistades õppevahendid ka iga erineva seina paksuse kohta (1 kivi, 1½ kivi, 2 kivi jne.).

Selle õppevahendi valmistamine sarnaneb eelneva õppevahendi valmistamisega.

Fotol nr. 5 on toodud juba keerulisema konstruktsiooniga makett, mis on valmistatud määtkus 1:10 ning kujutab enesest müürsepa töökoha organiseerimiseks vajalikku inventari: šarniise töölava töötav mudel, konteiner telliste tõstmiseks, soojendatud

segukast ning redeltrepp. Et sellise maketi valmistamine on õpilastele raske, siis on ta toodud siin vaid näidiseks.

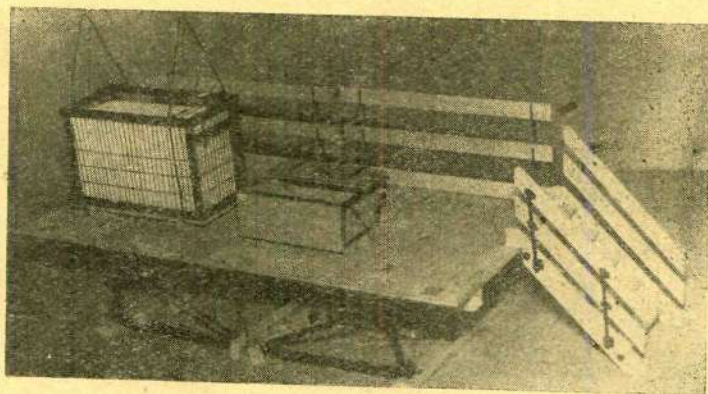


Foto 5.

Kolmandasse gruppi kuuluvad ehitusmaterjalide naturaalnäidised. Fotel nr. 6 on õppevahend linoleumi liikidest. Õppevahendi valmistamine seisneb vaid linoleumitükide väljalõikamises ja kassetile paigutamises. Selliselt on võimalik vormistada õppevahendeid ka teistest ehitusmaterjalidest.

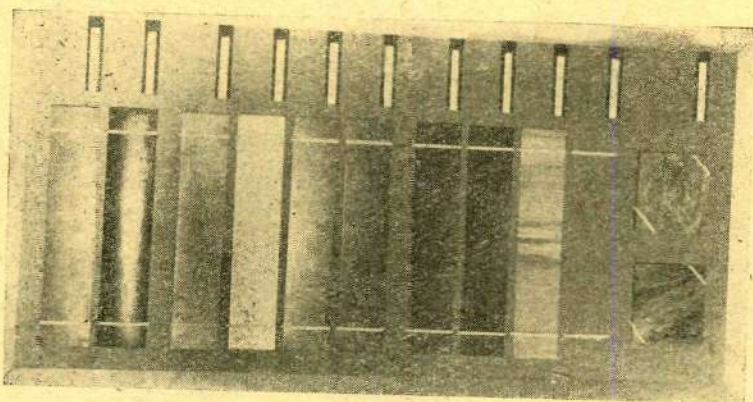


Foto 6.

Neljanda grupi moodustavad õppevahendid, mis selgitavad tööde teostamise tehnoloogilist järjekorda ja lõpptulemust. Näitena võiks tuua fotol nr. 7 oleva õppevahendi.

Õppevahendil on naturaalselt näidatud plastikaatlinoleumi puitpinnale kleepimise tehnoloogiat.

Et saada ülevaadet tööoperatsioonide järjekorrast ja iseloomust, on üksikud kihid nihutatud. Nii on võimalik õppevahendilt välja lugeda, et esimese operatsioonina tuleb puitpind katta kaseiin-tsementmastiksiga. Edasi järgneb papi kleepimine, siis papi katmine linoleumi kleepimise mastiksiga ning lõpuks linoleumi kleepimine. Viimane kujutabki lõpptoodangu näidist.

Et saada ülevaadet linoleumi kleepimisel kasutatavatest materjalidest, on õppevahendile paigutatud purgid, milles asuvad: ülemise rea esimeses purgis kaseiin-tsementmastiks ning ülejäänud kolmes selle mastiksi koostisosad (kaseiinliim, portlandtsement, vesi); alu-



mise rea esimeses purgis linoleumi kleepimise mastiks DFK-8 ning ülejäänud kolmes purgis samuti mastiksi koostisosad (liim DFK-8, talk, kaoliin).

Mastiksrite purkidel on antud ka mastiksrite retseptid.

Samal viisil on võimalik kujundada eelkõige maaleriala õppevahendeid: liimvärvi ja õlivärvi värvimise tehnoloogia iga erineva kvaliteedi kohta (lihtne, parendatud, kõrgekvaliteediline), tapeedi kleepimise tehnoloogia jne.

Nagu näeme, ei erine sellise õppevahendi valmistamine millegagi tegelikust tööst ehitusel (kui mitte arvestada pinna suurusi) ning on otseselt seotud eriala omandamisega.

Viienda õppevahendite grupi moodustavad mehhanismid ning kuuenda plakatid, tabelid ja graafikud.

Mehhanisme tuleb baasettevõtetal koolidele anda. Arvatavasti antakse töös olnud mehhanisme ja õpilastel tuleb õppuse käigus need samuti õppevahenditeks korrastada.

Et kõikide ülalpool kirjeldatud õppevahendite valmistamine kas otseselt või -kaudselt aitab kaasa eriala omandamiseks, on nende valmistamine tootmisõpetuse käigus igati põhjendatud.

On loomulik, et iga õppevahend peab sisu kõrval omama ka eeskujulikkust välimust. Seepärast tuleb nende valmistamisel rangelt nõuda töö äärmist puhtust ja nende kujundamisest (paigutus kassetil, värvide valik jne.) võtku osa vastavat maitset omavad inimesed, sest ainult maitsekalt kujundatud ning korrektselt väljatöötatud õppevahend täidab oma otstarbe. Samuti on aga maitsekalt kujundatud õppevahend ka üheks eriala vastu huvi ärata- vaks teguriks.

Käesoleva kirjutise eesmärgiks ei ole anda valmistatavate õppevahendite täpset nomenklatuuri, vaid ainult mõningaid näpunäiteid õppevahendite liigituse, valmistamise ja hoidmise kohta.

Nimetatud asjaolust on tingitud ka näidete vähesus. Lähemal ajal on loota õppevahendite nomenklatuuri väljatöötamist teemade lõikes, seda aga tuleks käsitleda omaette kirjutises.

Tähtsaks lõiguks ehituserialade omandamisel on ehitusmaterjalide füüsikaliste ja mehaaniliste omaduste tundmaõppimine. On ilmne, et ainult teoreetilise seletusega saavutame vähe. Selleks tuleb õppekabinetid varustada laboratoorseteks töödeks vajalike vahenditega.

Käesolevas kirjutises vaatleme veel ainult neid vahendeid, mis on vajalikud ehitusmaterjalide põhiomaduste määramiseks. Nende omaduste tundmist on tarvis igale ehitajale, vaatamata erialale (välja arvatud puidutöö).

Missugused oleksid siis tööd, mille tegemiseks koolil juba praegu leiduks reaalseid võimalusi?



Foto 7.

Need on:

- 1) materjali mahukaalu määramine;
- 2) materjali erikaalu määramine;
- 3) materjali tiheduse ja poorsuse määramine;
- 4) materjali tugevuse määramine;
- 5) materjali veeimavuse määramine;
- 6) liiva granulomeetrilise koostise määramine.

Nendeks töödeks oleks vaja alljärgnevaid vahendeid:

1. Lauakaalud . . . . . — 6 tk.
2. Mensuurid . . . . . — 3 tk.
3. Malmuhmid . . . . . — 3 tk.
4. 4-tonnised hüdraulilised käsipressid — 3 tk.
5. Ämbrid . . . . . — 3 tk.
6. Sõelad . . . . . — 3 kompl.

Vahendite arvu määramisel on lähtunud õppegrupi suuruselt (18 õpilast), arvestades, et õpilased töötavad paarikaupa.

Loetletud vahenditest on lauakaalud, mensuurid, ämbrid ja malmuhmid tavaliselt olemas kooli keemia- ja füüsikakabinettides.

4-tonnise hüdraulilise käsipressi on aga sageli müügil õppevahendite baaskaupluses Tallinnas (hind umbes 22 rbl.), samuti sõelte komplektid (hind umbes 4 rbl.).

Kõikidele nendele vahenditele tuleb leida ruumi seinakappides.

Õpilaste ning vahendite jaotus laboratoorsete tööde järgi võiks tunnis toimuda alljärgnevalt:

Töö nr.	Töö nimetus	Õpilaste arv	Vajalikud vahendid					
			Lauakaalud	Mensuurid	Malmuhmid	Käsipressid	Ämbrid	Sõelad
1.	Mahukaalu ja erikaalu määramine . . . . .	6	3	3	3			
2.	Survetugevuse määramine . . . . .	6				3		
3.	Veeimavuse määramine . . . . .	6	3				3	
	Liiva granulomeetrilise koostise määramine . . . . .							3
<b>K o k k u</b>		<b>18</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

Need tööd on võimalik teha 3 tunniga.

Seejuures võiks materjali poorsuse ja tiheduse arvutamist erikaalu ja mahukaalu leitud suuruste järgi teha koduse tööna.

Et laboratoorsete tööde nimekirjad, tööjuhendid ja vajalike vahendite nomenklatuur erialade järgi on tunduvalt mahukama sisuga, siis ei ole neid võimalik käesolevas kirjutises käsitleda ning seda tuleks teha eraldi.

Kuigi käesolev kirjutus ei haara kõiki õppekabinettide organiseerimise küsimusi, tahaksin loota, et see siiski suudab kas või väheselgi määral abistada neid, kelle ülesandeks on nimetatud kabinetid sisustada ja neis õpetada.

# Tööõpetuse ring

E. KURIK,

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi tööõpetuse kabineti juhataja

Tööõpetuse materiaalse tehnilise baasi loomisel on tehtud palju tööd. Kõigil keskkoolidel ja samuti kaheksaklassilistel koolidel on olemas õppetöökojad. Sinna on muretsatud tööpinke, masinaid, tööriistu, -vahendeid jm. Seega on loodud vastav alus edukaks tööks.

Õppeplaanis on tööõpetuse tunde vähe, mistõttu õppetöökodadel ei ole küllaldast koormust, eriti kaheksaklassilistes ja väiksemates keskkoolides. Õpilased aga töötaksid heameelega ka vabal ajal ruumis, kus neil vajalikud tööriistad, masinad ja materjal on käepärast. Niisama omapead õpilasi õppetöökotta ei saa lubada, sest siis võib juhtuda tööõnnetusi, masinate omavolilist käivitamist, tööriistade rikkumist jms. Seetõttu on vaja, et igas kaheksaklassilises ja keskkoolis organiseeritaks tööõpetuse ringi. Viimasel on suur kasvatuslik, õpetuslik ja majanduslik tähtsus, sest ringi liikmed valmistavad koolile vajalikke õppevahendeid, mudeleid, tööriistu, lihtsaid mööbliesemeid, parandavad mööblit jne. Samuti ei teeks raskusi selle ringi juhtimine, sest õppemeistri üks ülesandeid on kooli tehnikaringide juhendamine.

Häid kogemusi tööõpetuse ringide tegevuses on nii mõneski koolis. Eriti silmapaistvalt on senini töötanud Pärnu 8. (ringijuht õpetaja S. Menšikov) ja Hellamaa (ringijuht õpetaja R. Tedrekull) kaheksaklassilise kooli tööõpetuse ringi. Nende koolide klassivälises töös paistab silma omaloomingu ja uute vormide harrastus.

Pärnu 8. kaheksaklassilise kooli õpilased on teinud vabal ajal võrdlemisi suure mahuga töid, nagu kangasteljed, mööblikomplektid jne. Eriti kuulsaks on saanud selle kooli õpilaste õnnestööd — väikesed hea viimistlusega dekoratiivesemed.

Hellamaa kaheksaklassilise kooli õpilaste töödest paistavad silma treitud esemed, puidutööde rahvapäraste kaunistamisviiside (puulõige, väljasaagimine) kasutamine ning intarsiatööd.

Mainitud koolide õpilaste töid on mitmel korral auhinnatud vabariiklikel õpilastööde näitustel ning saadetud Moskvasse üleliidulisele rahvamajanduse näitusele.

Kahjuks tegutsevad tööõpetuse ringid senini veel väga vähestes koolides. Töökasvatuse ja õpilaste tehnilise silmaringi laiendamiseks aga on vaja neile hoopis suuremat tähelepanu pöörata.

## Eesmärk ja ülesanded

**Töökasvatus.** Kommunistliku töösse suhtumise kasvatamisel omab ringitöö suurt tähtsust. Ringi tööst võtavad osa peamiselt need õpilased, kellel on huvi käelise tegevuse ja tehnika vastu. Seda esialgset huvi võime edasi arendada armastuseks töö vastu. Huvi- ja kasulik tegevus vabal ajal muutub ringi liikmeile harjumuseks. Tööharjumused aga omakorda köidavad õpilasi ning nende töö kujuneb sisukaks ja rõõmuküllaseks. Nii muutub tööõpetuse ringi õpilaste kommunistliku töösse suhtumise kooliks.

Suurt kasvatuslikku mõju avaldab tööõpetuse ringi sellele õpilasele, kes esialgu loiult ja ükskõikselt suhtub töösse, kes ei oska oma vaba aega õigesti kasutada. Selliseid õpilasi ongi soovitatav kutsuda osa võtma ringi tööst.

Tööõpetuse tundides omandavad õpilased mitmesuguseid töökultuuri harjumusi (puhuse ja korra hoidmine tööruumis ning -kohas, tööriistade ja masinate heaperemehelik hooldamine ning kasutamine, täpne töö, töötamine tööriietes, ohutustehnika ja töötervis- hoiu nõuete täitmine jne.). Ringi töö, kus õpilased tunnevad end vabana ja iseseisvana,

näitab, kuivõrd teadlikult on need harjumused omandatud. Sellest lähtudes saab ringis vastavaid harjumusi teadlikult edasi arendada, kuid mitte ilma selgituse ja kindlate nõudmisteta. Juba ringi esimesest kokkutulekust alates kõneleme õpilastele, kuidas tuleb töötada ja käituda töö ajal, ning määrame koos õpilastega kindlaks ringi kodukorra.

Kollektiivne töö ühendab õpilased sõbralikuks ja üksteist abistavaks töökollektiiviks. Iga õpilane hakkab õigesti hindama kaasõpilase tööd ja vastutama oma töö eest. Seetõttu on õpilaste kollektiivsel tööel suur väärtus. Ringis on kollektiivsete tööülesannete andmiseks suuremad võimalused kui tööõpetuse tundides ja neid tulebki ära kasutada. Tööplaani võetagu esmajoones niisuguseid töid, kus õpilased töötavad lülidena, nagu õppevahendite ja tehniliste mudelite, mööbli jms. valmistamine.

Tööde valikul lähtugem sellest, et need oleksid õpilastele huvitavad. Õpilastele meeldib esmajoones säärane töö, mis on kasulik ja vajalik kas õpilasele isiklikult või koolile, lasteasutusele, šefile vmt. Et õpilased hakkaksid mõistma ühiskonna heaks tehtava töö suurust, valmistatagu ringis esemeid põhiliselt koolile, mõnele lasteasutusele või kooli šefile.

Tööoskuste ja vilumuste arendamine. Ringi tegevuses tuginetagu tööõpetuse tundides omandatud teadmistele ja oskustele. Tähtis on, et õpilane tööriistu ja masinaid käsitseks samade nõuete kohaselt, mis ta on õppinud tööõpetuse tunnis. Nii süvendatakse tööoperatsioonide omandamist. Vaba ja iseseisev töö ongi heaks näitajaks, kuivõrd edukalt on õpilased omandanud tööoperatsioone ning kas nad ka iseseisvalt töötamisel tööriistu õigesti käsitsevad.

Sageli on aga ringi töö keerukas ning tööõpetuse tundides omandatud oskustest ei piisa. Kui ringi juhendajal on vaja õpetada õpilastele veel tundmata tööoperatsioone, siis tuleb seda teha peamiselt individuaalse juhendamise teel. Ringijuht selgitab esmalt uue tööoperatsiooni tähtsust ja otstarvet, vastava tööriista töötamise põhimõtet, selle ehitust, ohutustehnika nõudeid ning näitab, kuidas sellega töötatakse. Alles nüüd võtab õpilane tööriista enda kätte ja proovib sellega töötada.

Tehnilise mõtlemise ja omaloomingu arendamine. Üks olulisemaid tegureid on õpilaste tehnilise mõtlemise ja omaloomingu arendamine. Vaba ja iseseisev töö loob häid eeldusi «nuputamiseks».

Ka ringis tuleb enne eseme valmistamist tutvuda selle tehnilise joonisega. Tehnilise joonise lugemine arendab tehnilist mõtlemist. Koos tehnilise joonise lugemisega arutatakse ringi juhendajaga, kas on vaja joonisel antud mõõtmeid muuta, missugune on tööoperatsioonide järjekord ja kuidas eset viimistleda. Kas on vaja, et ka õpilased oma vihikusse teeksid eskiisi ning tehnoloogilise kaardi? Kui ese valmistatakse ringi juhendaja poolt tehtud või mõnest albumist valitud joonise järgi, ei ole õpilastel vajadust seda oma vihikusse teha. Küll aga tekib selle järele vajadus siis, kui muudetakse mõõtmeid. Iseseisva töö korral on soovitatav, et õpilasel oleks käepärast tehnoloogiline kaart. Sageli on antud eseme valmistamise kohta ainult joonis ning tehnoloogiline kaart puudub. Sel juhul koostatagu see kollektiivselt ringi juhendaja kaasabil ning õpilased kandku tehnoloogiline kaart oma vihikusse.

Mõnikord on vaja valmistada eset, mille kohta puudub joonis. Ilma planeerimata aga tööd alustada ei saa. Esmalt on vaja kindlaks määrata mõõtmed, teha detailide ja nende seotiste kohta eskiisid ning määrata eseme valmistamisel ettetulevate tööde järjekord. See on lihtne, aga vajalik töö planeerimine.

### Ringi organiseerimine

Tööõpetuse ringi organiseerimist on soovitatav alustada juba õppeaasta algul. Esimestes tööõpetuse tundides selgitatagu kõikidele õpilastele ringi põhimõtted ja kutsutagu õpilasi sellest osa võtma. Esmajoones on sellest huvitatud tööõpetuse tundides silma-

paistvalt töötavad õpilased, kes moodustaksid ringi aktiivi. Kuid tööõpetuse ringi on soovitatav kutsuda õpilasi ka pedagoogilistel kaalutlustel, s. t. neid õpilasi, keda on vaja töö kaudu kasvatada. Juhul, kui ringi tööst soovib osa võtta rohkem õpilasi, kui on võimalik vastu võtta, võiks ringi juhendaja õpilasi valida, määrates 2—3-nädalase katseaja. Kui selle aja kestel selgub, et ringist osavõtja ei tööta aktiivselt või rikub ringi sisekorra nõudeid, ei võta ringi liikmed teda ringi vastu.

Kaheksaklassilises koolis on otstarbekohane organiseerida üks tööõpetuse (puidu- ja metallitöö) ring, kuhu võivad astuda õpilased 5. kuni 8. klassini. Keskkoolides, kus on paralleelklasse, saaksime organiseerida kaks tööõpetuse ringi: ühte ringi võtta vastu 5. ja 6. klassi, teise aga 7. ja 8. klassi õpilasi. Ringi tööühma normaalseks suuruseks on 10—15 õpilast.

Kui sageli peaksid toimuma ringi kokkutulekud ja kui pikk peaks olema tööaeg?

Internaatkoolides ja koolides, kus suurem osa õpilasi on internaadis, võiks ring töötada kaks korda nädalas. Vähemalt üks kord nädalas peaks aga iga ring koos käima. Tööaja pikkus võiks olla 1,5 tundi.

Ringi esimeseks kokkutulekuks peab ringi juhendaja hoolega ette valmistama, sest sellel kokkutulekul tuleb vastu võtta ringi sisekord ja läbi arutada tööplaan. Sisekorra ja tööplaani kohta on soovitatav eelnevalt koostada projekt, mida arutatakse ühiselt ning seejärel vastu võetakse. Ringi juhendaja arvestagu tõsiselt õpilaste poolt tehtud ettepanekuid, sest pealesunnitud plaan vähendab õpilaste huvi töö vastu.

Ringi sisekorras on soovitatav kindlaks määrata üldine töökorrd, liikmete vastuvõtmise ja väljaheitmise kord, nende õigused ja kohustused, ringivanema valimise kord, tema õigused ja kohustused, korrapidamine jms.

### Töö planeerimine

Ringi tööplaani projekti koostab ringi juhendav õpetaja. Et ka õpilasi kaasa tömmata plaani koostamisele, võib kõigile ringi liikmeks astujaile teha ettepaneku, et nad mõtleksid ja omavahel arutaksid, mida ringis teha.

Enne omapoolse tööplaani esitamist on soovitatav ära kuulata õpilaste ettepanekud, millele järgneks ühine arutelu.

Et ringi liikmeteks astuvad õpilased, kes on sellest tööst huvitatud, tuleb arvestada, et tööülesanded siin võiksid olla keerukamad ja suurema ulatusega kui need, mida tehakse tööõpetuse tundides. Ei ole mingisugust põhjust ringis valmistada neid esemeid, mis on loetletud tööõpetuse programmis.

Tööplaani koostamisel arvestatagu järgmisi põhinõudeid:

1) tööga ringis kaasa aidata pioneeridele pioneeriastmete täitmisel ja instruktoreiks valmistumisel;

2) valida tööd, mis võimaldavad töötada kollektiivselt, arendavad õpilaste tehnilist mõtlemist ja omaloomingut ning on ühiskondlikult kasulikud.

Ring ei pruugi sugugi piirduda ainult esemete valmistamisega, vaid tööplaanis võib ette näha ka muid üritusi. Ringi liikmete silmaringi laiendamiseks ja kollektiivi kasvatamiseks võib korraldada õppekäike kohalikesse tööstustesse, pioneerimajja, näitustele jm.

Iga poolaasta lõpul on kohane korraldada tööde näitus. Sinna võiksime kutsuda õpilaste vanemaid, et tutvustada neile laste töid ning seega tugevdada sidemeid kooli ja kodu vahel. Koos näitusega sobib organiseerida ringi liikmete kohtumisi mõne tööeesrindlase, tarbekunstniku või tööstuse juhtiva isikuga. Õppeaasta lõpul korraldatud näitusel tehtagu kokkuvõtte ringi tööst ja premeeritagu paremaid liikmeid tehnilise kirjanduse või mõne ringis valmistatud esemega.

Ringi kokkutulekuil võib tutvustada õpilasi ka uute tehniliste saavutuste ja tehnilise kirjandusega. Selleks võime anda ringi liikmeile vastavaid ülesandeid. Näiteks mõni pioneer annab ülevaate ajakirjades «Pioneer», «Noorus» jt. avaldatud artiklitest. Ringi

juhendaja peaks igaks ringi kokkutulekuks võtma kooli või avalikust raamatukogust laenutatud tehnilist kirjandust, tutvustama seda õpilastele ja soovitama neil iseseisvalt lugeda. Ringi liikmeile tuleks soovitada sageli külastada raamatukauplusi, et jälgida, milliseid uudistõuseid ja ajakirju tehnilisel alal ilmub, ning otsustada, mida osta endale või muretseda kooli raamatukokku.

Tööplaani on otstarbekohane koostada õppeaastaks, sest kogu õppeaasta kohta on sageli raske ette näha, kas vajalikku materjali on käepärast ning kas ettenähtud ülesanded on otseselt vajalikud.

Millist arvestust pidada ringitöö kohta? Uks lihtsamaid vorme on päeviku pidamine. Senine koolides kasutusel olev õpilasingi päevik on veidi keerukas ja päevikut võiks pidada lihtsama vormi kohaselt. Päevikuks valitagu ruuduline kaustik. Selle esimestele lehtedele kirjutatagu ringi liikmete nimed, mille alusel peetakse arvestust ringitööst osavõtu kohta. Järgnevatel lehekülgedel on vaja märkida, millal toimus kokkutulek ning mida seal tehti.

Päeviku lehekülje näidis.

Kuupäev	Töö nimetus	Ringi juhendaja allkiri
15. sept.	Arutati läbi ja võeti vastu ringi sisekord ning poolaasta tööplan.	

Osa päeviku lehekülgi on soovitatav jätta ringi liikmete poolt tehtud tööde märkimiseks, et iga liikme kohta pidada eraldi arvestust.

Et töö kulgeks edukalt, peame organiseerima seda nii, et õpilased tunneksid: nemad ise on ringi juhtijad ja vastutajad, töö on vabatahtlik ning iseseisev. Hästi korraldatud töö ringis annab õpilastele palju kogemusi töö planeerimiseks, juhtimiseks ning iseseisvaks tegevuseks, mida neil elus vaja läheb.



## Voroonežlaste töökogemustest võõrkeelte õpetamisel

R. SELG ja I. SOTTER,

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi võõrkeelte sektori  
teaduslikud töötajad

Käesoleval ajal on Vene NFSV ja ka teiste liiduvabariikide tähelepanu koondunud eelkõige voroonežlaste saavutuste võõrkeelte õpetamisel. Allakirjutanutel oli võimalus ühe nädala jooksul tutvuda seal tehtud töö ja edaspidiste plaanidega. Vestlesime Voroneži ülikooli võõrkeelte kateedri juhatajate G. J. Wedeli ja A. P. Starkoviga, külastasime loenguid ülikoolis, võõrkeele tunde üldhariduslikes koolides ja inglise keele koolis.

Voroonežlased on lähtunud väga lihtsatest tõdedest ja tegeliku elu vajadustest. Et üliõpilaste keskkoolis omandatud võõrkeelte oskus oli äärmiselt tagasihoidlik, tuli ülikoolis tööd alustada n.-õ. A-st ja B-st. Õpetamise ümberkorraldamisele keskkoolis viis aga loogiline kaalutus: kui keskkoolis õpetatakse võõrkeeli õigetel alustel, on ülikoolil tugev baas hea ettevalmistusega üliõpilaste näol ja kogu tööd saab korraldada hoopis ratsionaalsemalt kui seni.

Eksperimenteerimist alustati ülikoolis. Üheksas õpperühmas korraldati töö ümber nii, et õpetati esialgu ainult suulist kõnet, tuginemata tõlkimise kaudu emakeelele. Emakeel võeti tarvitusele ainult kahel juhul: 1) sõnatähenduse avamisel, et vältida otsese meetodi äärmusi ja 2) tähendusest arusaamise kontrollimisel. Uut sõnavara ja grammatikat õpetati lause tüüpkonstruktsioonide abil nii, et uus sõnavara esines tuntud konstruktsioonis ja uus konstruktsioon tuntud sõnavaraga. Kevadel, eksperimendi lõpul, anti kõikidele gruppidele (nii katsegruppidele kui ka kõigile teistele) sõnastiku abil tõlkida erialast teksti. Katsegruppide üliõpilased tõlkisid teksti kiiresti ja hästi, sellal kui teised tegid palju vigu või ei tulnud tõlkimisega üldse toime. Eksperiment tõestas veenvalt, et võõrkeele õpetamise aluseks peab olema suuline kõne.

Ülikool seisis aga tõsise raskuse ees: väike tundide arv ei võimaldanud suulise meetodi ulatuslikumat rakendamist, vaatamata selle efektiivsusele. Appi tuli ülikooli juhtkond. Võõrkeele tundide arvu suurendati igas teaduskonnas (I—III kursusel 6 tundi nädalas, IV kursusel 2 tundi nädalas, ajaloo-keeleteaduskonnas I—II kursusel koguni 8 tundi nädalas, III kursusel 6 tundi ja IV kursusel 4 tundi nädalas). NLKP XXII kongressi auks võttis ülikool kohustuse õpetada üliõpilased võõrkeeles kõnelema. Ka Haridusministeerium toetas ülikooli algatust.

Nüüd oli vaja alustada läbimurret keskkoolides. Õpetajate hulgas tuli võita suulisele meetodile poolehoidjaid ja nendega tihedat koostööd alustada.

Voroneži ülikooli õppejõud otsustasid õpetajate huvi suulise meetodi vastu äratada konkreetsete tegudega. Inglise keele õpetaja Starkova hakkas kaks aastat tagasi õpetama ühe keskkooli 5. klassis, kus õppis 44 last. Ta ei kasutanud selles klassis tehnilisi õppevahendeid ega pilte, et õpetajad näeksid, milliseid tulemusi ka ilma nendeta on võimalik saavutada, kui õpetamise aluseks on suuline kõne. Rühm õpetajaid huvitus õpetaja Starkova uutest töövõtetest ja poole aasta möödudes leidis juba hulk õpetajaid, kes

tema tööviisi omaks võtsid. Kui avaldati määrus võõrkeelte õpetamise parandamise kohta, olid ülikooli õppejõududel õpetajatega töö alustamiseks vabad käed. 1—2 korda nädalas korraldati metoodilisi seminare, millest osavõtt oli täiesti vabatahtlik. Möödunud aastal korraldati juba õpetajatele erialaseid täienduskursusi, millele suurt moraalselt ja aineliselt abi osutasid oblasti haridusosakond ja õpetajate täiendusinstituut. Lisaks mitmesuguste suvistele kursustele korraldati kogu talve jooksul ülikooli juures erialaseid praktilisi keelefunde 2 korda nädalas à 2 tundi. Pedagooge õpetati samuti nagu üliõpilasigi. Kokku võttis kursustest osa 60—70 inimest. Samadele õpetajatele korraldati 2 korda kuus metoodilisi seminare. Osa neist õpetajaist soovis kursust jätkata ka käesoleval õppeaastal. Soovijaid oli esialgu inglise keele alal 50, saksa keele alal 75. Hiljem suurenes osavõtjate arv ligi 30 inimese võrra. Möödunud aastal saadeti 7 ülikooli paremat õppejõudu üldhariduslikku keskkooli tööle, et õpetajad võiksid nende tunde külastades uue meetodi omandada. Sel õppeaastal suunati keskkoolidesse veelgi rohkem ülikooli õppejõude, mis peab kaasa aitama vananenud grammatilise tõlkemeetodi väljatõrjumisele ja soodustama suulise meetodi omaks võtmist. Et luua paremaid eeldusi edaspidiseks tööks, õpetatakse mõne kooli 9. klassis, kus õpilastel on internaatkooli kasvatajate eriala, võõrkeelt laiendatud programmi järgi. Neis klassides on võõrkeele õpetajateks enamasti ülikooli õppejõud.

Milles seisneb siis uue süsteemi olemus? See on rajatud 6 põhiprintsiibile, millel alljärgnevalt peatume.

1. Tuleb lähtuda erinevatest psühholoogilistest ja füsioloogilistest alustest, mis kehtivad ühelt poolt keele suulise ja teiselt poolt kirjaliku väljendusvormi suhtes.

2. Suuline töö (ilma tekstita) eelneb alati kirjalikule tööle ja ka lugemisele. Enne kui hakatakse lugema tekste ja kirjutama, omandatakse materjal suuliselt.

3. Võõrkeeles mõtlemine on obligatoorne. Selle tagab lause tüüpkonstruktsioonidel baseeruv õpetamine.

4. Grammatika omandatakse lause tüüpkonstruktsioonide kaudu. Grammatikareeglite tundmine ei loo veel eeldusi kõnelemiseks.

5. Uued sõnad omandatakse lausetes, mitte isoleeritult.

6. Keeleõpetus olgu situatiivne, s. t. õpilastes kujundatagu oskusi vestelda automatiseerunud lause tüüpkonstruktsioonidega antud olukorras.

Kuidas neid printsiipe praktiliselt rakendatakse?

5. klassis toimub võõrkeele õpetamine esimesel poolaastal põhiliselt suulise kursusega. Et vene õppekeele koolide õpilastele on ladina tähestik uus, siis hakatakse teisel õppeveerandil õpilasi sellega tutvustama. Alles 3. õppeveerandil algab tõeline lugemine, mis saksa keeles edeneb üllatavalt kiiresti (4—8 tunniga). Mõistagi kulub inglise ja prantsuse keeles selleks märksa rohkem aega. Suulise kursuse vältel kontsentreerub õpilaste tähelepanu ainult uue keele hääldamisoskuse omandamisele. Inglise keele kursuse alguses on mõni õpetaja kasutanud isegi paar nädalat sellele, et õpilased ainult kuulavad või tegutsevad, aga ise veel ei räägi. Leitakse, et selline «tumm periood» õigustab ennast, seda pooldavad mitmed suulise meetodi kasutajad, näit. H. Palmer. Kirjutama hakatakse alles II poolaastal. Kirjutatakse ainult seda, mis on suuliselt väga hästi omandatud. Selle ignoreerimine põhjustab raskeid vigu, mis keele õppimist pidurdavad.

Lugemisoskuse saavutamiseks kasutatakse palju vaikset lugemist, sest ka tegelikult elus loeb inimene harva valju häälega. Peamine töö tunnis toimub frontaalselt suuliste kõneharjumuste kujundamiseks. Senises õpetuses baseerus suuliste kõneharjumuste kujundamine ainult õpiku tekstil. Psühholoogia tõestab, et see pole õige, sest õpilane püüab vesteldes meenutada tuntud teksti lauseid. Keeleõpetus peab olema situatiivne, nii et õpilased harjuksid lause tüüpkonstruktsioone kasutama erinevates olukordades. Situatiivne keeleõpetamine toetub näitlikkusele ja mitte tõlkele. Grammatiline tõlkemeetod ei võimalda võõrkeelse mõtlemise arendamist, sest võõrkeelse sõna ja selles peituvat



mõiste vahel seisab võõrkehana emakeelne sõna. Sellisel kujul pole keel suhtlemisvahendiks, vaid muutub leppemärkide süsteemiks. Siit järgneb voroonezlaste eitav suhtumine tõlkeharjutustesse. Tõlkeharjutusi soovitatakse kasutada alles siis, kui õpilastel on juba automatiseerunud põhilise lause tüüpkonstruktsioonide kasutamise oskus, s. t. üldharidusliku keskkooli viimases klassis ja võõrkeele kooli 9.—11. klassis. Keskkoolis tuleb nii ühel kui ka teisel juhul piirduda üksnes adekvaatse tõlkega. Ilukirjandusliku tõlke küsimused kuuluvad aga ülikoolikursusesse.

Nagu öeldud, õpetatakse uut grammatilist materjali ja sõnavara lause tüüpkonstruktsioonides, kusjuures analoogial on väga suur osa. Isoleeritud sõnadega tunnis ei opereerita, sest seostamata sõna on raske meeles pidada ja tal puudub praktiline väärtus. Õpilane võib teada 1000 sõna, ilma et ta rääkida oskaks. Küll aga võib võõrkeeles kõnelda, kui õpilasel on automatiseerunud 10—20 lause tüüpkonstruktsiooni kasutamise oskus.

Lause tüüpkonstruktsioonide paremaks omandamiseks kasutatakse tundides väga palju kooris kõnet. Suurt abi osutab ülikool, kus on hakatud koguma iseloomulikke lause tüüpkonstruktsioone ja neid raskusastmete järgi reastama. Inglise keele alal on valitud üle 500 lause tüüpkonstruktsiooni, mida õpilased peavad omandama võõrkeele õppimise vältel. Viieklas klassis automatiseeritakse neist 50. Igal konstruktsioonil põhineb umbes 80 harjutuslauset. Esimese struktuuritüübi õpetamisele kulub ligi kuu aega, teisele paar nädalat ja siis juba paar tundi jne.

Saksa keeles on lause tüüpkonstruktsioonid vähem läbi uuritud. Esialgu kasutatakse lihtsaid konstruktsioone, mille omandamine on kerge. Raskused algavad pikkade ja keeruliste konstruktsioonidega. Kui on omandatud küllaldaselt lause tüüpkonstruktsioone kõnes vajaliku verbi aegadega, siis oleneb edasine konstruktsioonide ja uute sõnade valik juba vestlusteemast. Ülikoolis jõutakse nii kaugemale teise kursuse lõpuks.

Et suulise meetodi järgi on õpetajal palju raskem õpetada kui grammatilise tõlke-meetodi järgi, siis leiab uus keele õppimise viis nii mõnegi õpetaja vastuseisu.

Hääldamisoskus antakse koolis tüüpsõnadega ja viidatakse analoogiale. Esikohal on õpetaja korrektne hääldamine ja õpilaste kooris kõne. Üliõpilased töötavad suulise õpetamise perioodil (2 kuud) peamiselt keelekabinettides, sest kodus iseseisvalt õppides jääb liiga palju vigu parandamata. Sel ajal kui tugevamad üliõpilased magnetofoniga töötavad, tegeleb õppejõud nõrgematega individuaalselt. Iseseisva töö kestus on 45 min. korraga.

Võõrkeele laboratooriumid seati Voroneži ülikoolis sisse 3 aastat tagasi. Need asuvad mitmes ruumis ja sisaldavad kokku 100 kabiini ühele või kahele inimesele. 4 magnetofoni annavad 4 erinevat teksti, mida on võimalik kuulata igas kabiinis. Sisseseadeid püütakse pidevalt täiustada, kuid laboratooriumide suur koormus (töötatakse kahes vahetuses kella 8-st — 22.15-ni) on oluliseks takistuseks. Laboratooriumis käivad kõik keelegrupid ja iga üliõpilane on kohustatud tehniliste vahendite abil lahendama mitmesuguseid ülesandeid. Laboratooriumis töötamiseks nõutakse igalt I kursuse üliõpilaselt vastava tehnilise miinimumi omandamist.

Voroonezlaste tööga tutvumist alustasime eriala loengute kuulamisega ülikoolis. Küllastasime kokku kuut kahetunnilist inglise ja saksa keele loengut I—III kursusel.

I kursusel kasutatavad töövõtted tundusid meile esialgu lapsikutena. Kui aga arvestada, et nende põhiliseks eesmärgiks oli halbade keeleharjumuste korrigeerimine, on selline tööviis mõistetav.

Väga palju tehti igasuguseid hääldamisharjutusi. Inglise keeles tehti näiteks peegli abil nn. keele gümnaastikat: üliõpilased asetasisid häält tegemata keelt kahte erinevasse asendisse või hääldasid kaht erinevat häälikut ( $n - \eta$ ,  $\eta - n$ ,  $v - \theta$ ,  $t - \theta$ ). Nii inglise kui ka saksa keele loengutel korraldi õppejõu järel kooris sõnu, mis sisaldasid teatud häälikuid või häälikuühendeid, või öeldi peast kooris teatavate häälikutega riimikesi ning lauseid. Näit.

*Rain, rain go away.  
Do not stay and spoil our play.  
Grey, cloud fly away,  
Don't stay on a holiday.*

*The puppy pulled a piece of pretty pink paper out of Peter's pocket.*

Rütmi, rõhu ja intonatsiooni harjutamiseks kasutati samuti mitmesuguseid võtteid. Nii õeldi üht sõna või rida sõnu mitmesuguse intonatsiooniga (↘ ↗ ~ ~ ~)

Sageli kasutati sellisteks harjutusteks arvsõnu: 1—10 loeti arve tõusva intonatsiooniga, 11—20 langevaga jne. Samuti tehti intonatsiooniharjutusi lausetega. Rütmi- ja rõhuharjutusteks kasutati sõnade ridu või lauseid (rõhutati näit. iga esimest ja neljandat või iga viiendat sõna jm.). Tähelepanu koondamise ja intonatsiooni õige tabamise eesmärgil laskis õppejõud tõusva intonatsiooniga hääldatud sõnu korrata, langeva intonatsiooni puhul aga vaikida.

Rohkesti kasutati loengutel käskluste andmist ja nende täitmist. Käsklusi võis anda õppejõud kõigile üliõpilastele või ainult mõnele neist, käsklusi andsid üliõpilased üksteisele jne. Näit. *Go to the door and open it. Cross your arms. Point at me. Touch the table.* Jne. (Analoogiliselt ka saksa keeles: *Stehen Sie auf! Gehen Sie zur Tür! Schließen Sie Ihre Augen!* Jne.) Uusi käsklusi õpiti näitlikult.

Keelepraktika loengutel moodustati palju küsimusi ja vastati nendele. Variante oli jällegi mitmesuguseid: õppejõud küsis ja üliõpilased vastasid (kooris ja individuaalselt), üks üliõpilane seisis auditooriumi ees ja esitas teistele küsimusi või vastupidi, tehti ahelküsitelu jne.

Küsimuste-vastuste vorm on eriti tähtis lause tüüpkonstruktsioonide õppimisel ja automatiseerimisel. Esialgu korratakse uut konstruktsiooni õppejõu järel kooris, siis ilma õppejõuta tema märguande järgi. Näiteks:

*This is a pen. This isn't a pencil.*

Seejärel algab küsimuste-vastuste kinnistamine.

*Is this a pen? Yes, it is.*

*Isn't this a pen? Yes, it is.*

*Is this a pencil? No, it isn't.*

*What is this? It is a pen.*

*Is this a pen or a pencil? It is a pen.*

Näitlike vahenditena olid õppejõul kogu aeg käes sullepea ja pliiats.

Analoogiliselt «drilliti» ka saksa lause tüüpkonstruktsioone. Nii esinesid lausekonstruktsiooni *Wir gehen lustig in den Park* puhul järgmised küsivad variandid:

*Wer geht lustig in den Park?*

*Wohin gehen wir lustig?*

*Was machen wir?*

*Gehen wir lustig in den Park?*

*Wie gehen wir in den Park?*

Olenevalt küsimusest asetust vastuses rõhk vastavale sõnale või sõnaühendile.

Näitlike vahendite kasutamisel jälgiti, et uus sõna ei seostuks ainult teatud kindla kontekstiga, seepärast kasutati mitmesuguseid erinevaid pilte.

Teisel kursusel tehti samuti palju mitmesuguseid hääldamisharjutusi, kuigi märgatavalt vähem kui esimesel. Lause tüüpkonstruktsioonidega ei töötatud enam nii palju kooris. Küsimuste liikidest õpiti inglise keeles juurde disjunktiivsed küsimused. Kasutati palju dialoogi ja monoloogi. Jutustati, kirjeldati pilte, esitati üksteisele pikki ja keerulisi küsimusi, vesteldi dialoogivormis antud teemal või pildi järgi. Uued väljendid kirjutati töö ajal tahvlile.

Kolmandal kursusel tehti samuti hääldamisharjutusi. Lause tüüpkonstruktsioonidega enam eraldi ei töötatud. Domineeris dialoog. Inglise keeles olid üliõpilased pähe õppinud 2 dialoogi BBC kursusest «Meet the Parkers». Need kanti ette lodusalt ja ilmekalt. Kasutades nende päheõpitud dialoogide skeemi, vestlesid üliõpilased seejärel samadel üld-

teemadel, kohandades neid oma igapäevase eluga. Näha oli, et dialoog õppetöö vormina meeldis üliõpilastele väga.

Kasutati ka monoloogi: jutustati ülikooli elust, tööle suunamisest jm. Siis esitati ühele üliõpilasele küsimusi Voroneži ülikooli kohta. Küsimused haarasid väga mitmesuguseid tööloike ja vastajal oli tegemist, et ammendavalt vastata. Üldiselt õnnestus see tal hästi. Siis lasti üliõpilastel paarikaupa vestelda mitmesugustel teemadel, mille üldpealkirjaks võis panna «Meie ülikool». Kõnekeele õpetamiseks kasutati inglise keele loengul järgmist võtet: õppejõud teatas, et ta oli kaotanud eelmisel päeval 10 rubla. Nüüd avaldasid kõik rühma liikmed üllatust. Igal üliõpilasel tuli selleks kasutada erinevat väljendit. Seejärel ütles õppejõud, et ta lõi sõrme vastu lauda valusasti ära ja kõik lohusid teda mitmesuguste väljenditega. Kasutati veel muidki võimalusi konventsionaalsete kõnekäändude treenimiseks, mida inglise keeles on tõesti palju ja mille kasutamine kõnes kõigile välismaalastele raskusi teeb.

Uut dialoogi loeti alguses kooris ja siis dramatiseeringuna. Näha oli, et üliõpilased on sellega harjunud. Samuti harjutati inglise keelele iseloomulike kommentaaride (comments) kasutamist. Õppejõud või üks üliõpilane ütles lause, millele teine pidi reageerima (*I hope you are not disappointed. I'm afraid I am. That's strange. Jne.*)

Küllastasime ka kaheksat üldhariduslikku kooli, kus kuulasime mitme õpetaja tunde. Koolides töötatakse suulise meetodi järgi põhiliselt ainult viiendates klassides. Küllastasime mitut viienda klassi tundi ja peab ütleva, et need kõik sarnanesid põhiliselt üksteisega. Nendes tundides oli väga palju ühist ülikooli I kursuse tööga. Nägime ainult suulist tööd, sest esimene poolaasta ongi ainult selleks määratud. Häälendamisharjutused vaheldusid tööga lause tüüpkonstruktsioonide automatiseerimiseks; käskluste andmine-täitmine vaheldus küsimuste esitamise ja nende vastamisega. Huvitava ja ratsionaalse võttena ühes 5. klassi tunnis tundus õpetaja küsimuse kordamine enne vastuse andmist. Sellega tabas õpilane täpselt õpetaja hääldamise ja intonatsiooni ning vältis hääldamisvigu vastuses. Näitlikkust kasutati väga palju. Õpilased olid harjunud üksteisele piltide põhjal küsimusi esitama. Kooris kordamine ja vastamine oli tavaline. Uut esitati varem õpituga tihedas seoses. Pealtvaatajana oli vahel isegi raske otsustada, mis oli uus või mis juba varem õpitud. Uut korraldi samas tunnis 4–5 korda. Tundus, et tunni lõpuks jäi uus materjal juba meelde. Sageli anti ühe käskluse asemel rida käsklusi, mida õpilased pidid hoolega jälgima. Seejärel nimetas õpetaja õpilase, kes neid käsklusi esitamise järjekorras täitis.

Suulise kursuse ajal ei kasutatud tehnilisi vahendeid (hajutavad õpilaste tähelepanu, lähevad kergesti rikki) ega antud koduseid ülesandeid. Mõni õpetaja laskis lastel teha piltsõnastikke temaatilise printsiibi järgi (meie algklasside võõrkeele tundides kasutatakse seda võtet igas koolis). Piltsõnastikud võimaldavad anda koduseid ülesandeid paarikaupa töötamiseks lause tüüpkonstruktsioonidega (küsimuste-vastustega). Isegi väikesi dialooge saavad õpilased kodus piltide najal ette valmistada. Üldiselt aga sõnavihkiuid ei kasutatud.

Õpetajatele suureks abiks suulise kursuse vältel pole mitte ainult ülikooli õppejõudude juhendid ja näitlikud tunnid, vaid ka vastavad käsiraamatud. Näit. on G. J. Wedel koostanud saksa keele õpetajatele raamatu «Вводный устный курс для учителя немецкого языка V класса», mis ilmus Voroneži ülikooli väljaandena 1962. a. sügisel. Eelmisel õppeaastal töötasid õpetajad mainitud raamatu käsikirjaliste eksemplaride järgi. Vastav kursus ja õpik 5. klassile on ilmumas ka inglise keele õpetajatele. G. J. Wedeli suuline kursus on koostatud nii, et sellelt võib üle minna kas sama autori eksperimentaalõpikule (käesolevaks õppeaastaks rotaprintil paljundatud eksemplare ei jätkunud kõikidele linna ja oblasti koolidele) või harilikule 5. klassi saksa keele õpikule. Suuline kursus haarab peaaegu kogu õpikus esineva sõnavara; töö tekstide järgi II poolaastal on põhiliselt õpitu kordamine, millele lisanduvad lugemine ja kirjalikud harjutused.

6. klassi jaoks on saksa keele suulise kursuse välja töötanud rühm õpetajaid. Selle käsikirjalisi eksemplare korrigeeritakse käesoleval õppeaastal tegeliku töö najal.

Teist aastat saksa keele suulise kursuse järgi töötavas 6. klassis paistsid õpilased silma sellega, et nad suutsid väga kiiresti küsimustele vastata, uute sõnadega lauseid moodustada, pilte kirjeldada ja dialoogivormis vestelda.

5. klassi tundidest erines mõningal määral ülikooli õppejõu Starkova tund 7. klassis. Õpetaja töötab klassiga juba kolmandat aastat, kasutamata mingeid tehnilisi vahendeid ja erilist näitlikkust. Seda klassi külastavad sageli linna õpetajad. Sm. Starkova õpilased orienteerusid väga hästi küsimustele vastates ja oskasid ka ise väikese tekstilõigu põhjal või antud teemal esitada tohutult palju üld-, eri- ja valikküsimusi. Ka monoloogi arendati pildikirjelduste kaudu. Lugemisoskus oli täiesti korralik ka siis, kui õpilased lugesid uut tekstiosa. Koduseks ülesandeks anti pala jutustada, seda aga mina-vormis. Teiseks ülesandeks anti ühele lausele võimalikult palju küsimusi moodustada. Tunni lõpus mängiti mõistatamismängu (tohtis esitada ainult üldküsimusi).

Huvitavat võtet tarvitati selles tunnis ajavormi Present Perfect kasutamise-  
oskuse omandamiseks. Klassi ees on 3 õpilast. Ühel neist kästakse midagi teha ja ta ütleb, mida ta teeb, kasutades ajavormi Present Continuous. Teine õpilane ütleb samas ajavormis, mida esimene õpilane teeb. Kui tegevus on juba sooritatud, siis ütleb kolmas, mida esimene õpilane tegi, kasutades ajavormi Present Perfect. (Näiteks: *Write your name! I'm writing my name. She is writing her name. She has just written her name.*)

Võõrkeele kool Voronežis töötab juba neljandat aastat, millest kaks esimest aastat olevat aga lapsed ainult lugenud ja tõlkinud. Möödunud aasta kasutati korrektiivkursuseks ja tänavuse 5. klassi tunni oli päris meeldiv kuulata. Lapsed oskasid tõesti ilusasti rääkida õpitud sõnavara piirides. Küsimuste-vastuste käigus kasutati üht huvitavat võtet.

Õpetaja: *Does Valya go in for tennis?*

Boris: *I'm sorry, I don't know.*

*Valya, do you go in for tennis?*

Valya: *No, I don't.*

Boris, pöördudes õpetaja poole: *You see, she doesn't go in for tennis.*

Dialoogi arendati igal võimalusel. Osa dialooge õpiti pähe ja korrati isegi kooris enne paarikaupa esitamist. Õpilased võisid ka teksti muuta, kui neile meeldis. Lapsi huvitas see töövõte väga.

Uut teksti loeti tunnis ainult 5 minutit. Enne ja pärast seda toimus frontaalne töö küsimuste-vastustega. Koduseks ülesandeks anti pala lugeda ja vastata 9 küsimusele. Tunnis õpiti disjunktivseid küsimusi. Algul vastasid õpilased kooris õpetaja küsimustele. Siis ütles õpetaja küsimuse esimese poole ja õpilased lisasid kooris teise poole. Kasutati kõiki võimalikke tegusõnu.

Võiks veel mainida järgmisi töövõtteid. Õpetaja jutustab tuntud pala veidi teisiti (muudab kohanimed, paneb ahvi asemele karu jne.). Kui õpetaja seda teeb, siis ütlevad lapsed kooris:

*You are wrong, it is like this.*

Nüüd jutustab üks õpilane, kuidas peaks õigesti olema. Pärast seda jutustavad paar õpilast seda pala tervikuna väga hästi. Tunni lõpus mängitakse mängu «What does Tanya look like», mis võimaldab kerge vaevaga õpetada aegade ühildumist. Mänge kasutatakse tundides sageli, 3. klassis isegi paari mängu ühe tunni jooksul. Tegusõna *have* eitava vormi moodustamiseks kasutati nõõbimängu. Mänguelementi leidub ka töövõttes, mida saab edukalt kasutada ajavormi *Present Continuous* tarvitamise õpetamisel. Klassi ees on 4 õpilast. Vahetatakse õpilasi ja kasutatavaid tegusõnu.

I. *May I stand up?*

II. *Yes, you may. Stand up.*

III. *I say, Natasha, what is he doing.*



## Mõtteid 6. klassi vene keele õpiku puhul

A. KIMMEL

Vene keele õppimisel meie liiduvabariigis on suur tähtsus, «sest see soodustab vastastikust kogemuste vahetamist ja kõigi teiste NSV Liidu rahvaste kultuurisaavutuste ning maailmakultuuri kättesaadavaks muutmist igale rahvusele ja rahvusgrupile»<sup>1</sup>.

Vene keele õppimine saavutab aga ainult siis oma eesmärgi, kui ta on hästi korraldatud. Õppetöö sisu koolis määravad programmid ja õpikud. Nii vene keele programme kui ka vene keele õpikuid on meil pidevalt paremaks muudetud ja see on kaasa aidanud ka õpilaste keeleoskuse paranemisele. Ometi tundub, et õpikutega ei saa veel rahule jääda, eriti palju probleeme kerkib sõnavara küsimustes. Vaatleme näiteks 6. klassi õpikut sellest lähtepunktist.<sup>2</sup>

Õpik koosneb kolmest osast ning vene-eesti sõnastikust (nn palajärgne sõnastik) ja eesti-vene alfabeedilisest sõnastikust.

### ÕPIKU STRUKTUUR

I osa (73 lk.) sisaldab 23 lugemispala, nende hulgas on 8 luuletust, 1 pala dialoogivormis, 3 vestlust pildi järgi, 11 lugemispala. Palade lõpul on ülesanded kõne arendamiseks ja hääldamisharjutused. Eraldi on esile tõstetud väljendid, mis eestlastel on rasked meeles pidada, või verbid, mille rektsioon tekitab raskusi. (*Ему было 14 лет, постучать в дверь, старик пошёл за пропуском, гордиться братом, велеть (кому?)*). Jne.) Uued sõnad on lugemispalas eri šriftiga esile tõstetud. See kõik on hea, kuid tekib üks küsimus: kas luuletustega ei ole liialdatud (pealegi on just luuletustes palju selliseid sõnu, mis teistes palades kasutamist ei leia)? Luuletuste arvu vähendamise korral võiks suurendada dialoogide hulka, sest need võimaldavad kasutada palju elulisemat ja vajalikumat sõnavara.

II osa (lk. 72—92) sisaldab materjali klassiväliseks lugemiseks. Siin on 9 lugemispala, uued sõnad on antud kohe lugemispala lõpul.

III osa (lk. 93—169) sisaldab grammatikat vastavalt programmile.

Vene-eesti palajärgses sõnastikus on 377 sõna (kui lugeda verbi erinevad aspektid üheks sõnaks), lisaks sellele on antud selgitus 17 pikemale väljendile (näit. *Мне к лицу, ни мороз, ни жара* jt.).

Eesti-vene tähestikulises sõnastikus leidub 329 sõna.

Seoses õpiku struktuuriga tekivad veel mõned küsimused.

1. Kas õpik peab kohe algama paladega, mis nõuavad uute sõnade õppimist, või peaks algul olema mõned palad, veelgi parem dialoogid, mille ülesandeks oleks ainult eelmises klassis õpitud sõnavara kordamine ja aktiivse kõnekeele arendamine?

2. Kas 6. klassi õpikus ei peaks olema ka vene-eesti tähestikuline sõnastik? Kui me tahame, et õpilased loeksid venekeelseid tekste ka väljaspool õpikut, siis tuleb neid aegsasti harjutada tähestikulist sõnastikku kasutama.

<sup>1</sup> Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, 1961. ERK, lk. 106.

<sup>2</sup> М. Соколова, Учебник русского языка для VI класса. Tallinn, 1962. ERK.

## SÕNAVARA

Kuidas hinnata antud õpikut sõnavara seisukohalt? Võõrkeelte õpetamise metodika põhiprintsiipide üle on palju vaieldud, tihti on esitatud isegi risti vastukäivaid seisukohti. Tavaliselt on aga kõik vaitlejad toetanud nõuet, et õppeaine tuleb esitada süsteemiliselt, mingi kindla süsteemi alusel. Kas on sõnavara osas

sellest nõudest kinni peetud?

Õppeaine esitamise süsteemi annab tavaliselt programm. Vene keele puhul see täiesti nii ei ole. Imelik on seda öelda, kuid 5.—8. kl. puudub vene keele programm ja on olemas ainult vene keele grammatika programm. Nõuded keeleõpetuse teiste külgede kohta on esitatud üldisel kujul programmi seletuskirjas. Sõnavara kohta on näiteks öeldud, et igas klassis peab õpilase sõnavara laienema 300—400 sõna võrra. Millised need sõnad peavad olema, milliste põhimõtete alusel neid tuleb valida, milliseid teemasid tuleb käsitleda — kõik need küsimused otsustab õpiku autor oma äranägemise järgi. Aga kuidas 5.—8 kl. vene keele õpikute autorid omavahel kooskõlastavad oma õpikute sõnavara ja temaatika ning teemade käsitlemise ulatuse? Nähtavasti peab iga autor hoolitsema ainult süsteemi eest oma õpikus. Sõnavara õpetamise terviklikku süsteemi aga polegi.

Vaatame, kuidas on järgmised sõnavara-alased küsimused lahendatud 6. kl. vene keele õpikus: 1. Uute sõnade hulk. 2. Sõnavara valik. 3. Uute sõnade ja tuntud sõnade arvuline vahekord tekstis. 4. Sõnavara kinnistamine.

### UUTE SÕNADE HULK

Nagu juba öeldud, sisaldab vene-eesti sõnastik 377 sõna. Kahjuks ei kattu uute sõnade arv palajärgses sõnastikus toodud sõnade arvuga. Õpetajat huvitab muidugi uute sõnade tegelik arv. Seda kindlaks teha pole tal aga kerge. Põhjused on järgmised:

a) Osa sõnu on lugemispaljas esile tõstetud uute sõnadena, kuid vene-eesti sõnastikus neid ei ole, näit. *полк* (lk. 22), *закон* (lk. 26), *исполниться* (lk. 41), *край* (lk. 3), *лоскуток* (lk. 4) jt.

b) Mitmed sõnad esinevad juba vene keele miinimumsõnastikus eesti õppekeelegra koolide 2.—4. klassile ja tõenäoliselt on ka vastavate klasside õpikutes esinenud, näit. *дрова*, *костёр*, *грузовик*, *грабли*, *огурец*, *разный* jt. (4 viimast sõna esinevad näiteks A. Pedusaare ja N. Pentre koostatud 4. kl. vene keele õpiku 1961. a. väljaandes).

c) Osa sõnu, mis 6. kl. õpikus on antud uutena, esineb juba 5. kl. õpikus, mõned neist on õpitud 5. klassis, teised on sõnastikus esitatud uutena. Niisuguste sõnade hulka kuuluvad näiteks: *случиться*, *спорить*, *гражданин*, *стелить*, *зарядка*, *поход*, *урожай*, *вдруг*, *сразу*, *конечно*, *хозяин*, *чистить*, *каникулы*, *мешок*, *зерно* jt. 5. kl. õpiku ühekordsel lehitsemisel leidsin selliseid sõnu 28.

d) Mõningaid uusi sõnu või väljendeid on seletatud vahetult teksti juures, näit. *ведут себя* (lk. 11), *борьба* (lk. 34), *запустить* (lk. 43).

e) Tekstis on sõnu, mis tõenäoselt on 6. kl. õpilasele tundmata, näit. *топот* (lk. 19), *копыто* (lk. 19), *ронять* (lk. 28), *провождать* (lk. 21), *вовек* (lk. 63), *опасный* (lk. 68), *обида* (lk. 72), *всадник* (lk. 139) jt.

Muidugi ei ole uute sõnade täpne arv nii oluline, ka programm nõuab ju 300—400 sõna. Palju halvem on see, et niisugune ebamäärane raskendab õpetaja tööd. Kui õpetaja töötab esimest aastat 5. ja 6. klassis, siis usaldab ta õpikut ning seletab asjatult sõnu, mida õpilased juba teavad, jätab aga seletamata mitmed tundmata sõnad. Kui õpetaja tahaks saada täpse ülevaate uutest sõnadest, siis on tal 2 võimalust: 1. Muretseda 2.—5. kl. vene keele õpikud (muidugi need, mida omal ajal kasutasid praegused 6. kl. õpilased) ja põhjalikult läbi töötada nende sõnavara. 2. Küsida õpilastelt.

Esimene viis võtab liiga palju aega, teine pole metoodiliselt õige ega anna usaldusväärseid tulemusi.

Ebamäärane olukord uute sõnade alal on muidugi õpiku puudus.

Kaheksaklassilise kooli lõpetaja peab teadma 2200—2400 sõna. Suured vene keele sõnastikud sisaldavad vähemalt 80 000 sõna. **SÕNAVARA VALIK** Leida sellisest tohutust sõnahulgast 300—400 sõna ühe klassi õpiku jaoks pole kerge ülesanne.

Sõnavara valiku põhimõtteid on palju. Mainiksime siin neid, millest on lähtunud Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja E. Steinfeldt miinimumsõnastiku koostamisel.<sup>3</sup>

Sm. Steinfeldt nimetab 2 põhikriteeriumi: sagedusprintsipi ja temaatilist printsipi. Neile lisanduvad veel lisakriteeriumid, nagu õpilaste ealised iseärasused, võimalus moodustada antud sõnast uusi sõnu jt. Kas neid põhimõtteid on 6. klassi õpiku sõnavara valikul silmas peetud (täpsemalt öeldes, uute sõnade valikul)? Et meil pole kasutada sagedussõnastikku (sm. Steinfeldti koostatud sagedussõnastik pole veel ilmunud, sellest on avaldatud ainult osa)<sup>4</sup>, ei saa me küsimusele anda täpset vastust. Kui võtta aluseks subjektiivsed arvamused, siis tundub, et õpikus on küllalt ka tarbetuid sõnu, nagu *дровянин, заложены, замело, злиться, лоскуток, миг, навек, порог, сабля, свергнуть, сторонись, хохотать, шашка, отзвук, облик, минувя* jt. Programmis on palju hulgas nõutud, et õpilane peab iga uut sõna mõistma seostada teiste talle tuntud sõnadega. Milliste sõnadega ühendab õpilane sõnu *отзвук, навек, миг*? Kas tal on vaja kasutada oma kõnes sõnu, nagu *сабля, шашка, дровянин, облик*? Kas sellised sõnad on eriti vajalikud? Huvitav on, et ka õpiku autor neid sõnu vajalikuks ei pea. Nimelt pole selliseid sõnu üldreegline tekstis rohkem kasutatud kui 1—2 korda.

Oli aeg, millal õpetajad ülesid mõnede vene keele õpikute kohta, et need on «kääridega koostatud» («kääritöö»), s. t. koostaja on otsinud tekste, kus uusi sõnu ei oleks väga palju, ja lülitanud need juhuslikult leitud tekstid siis õpikusse. Sõnavara valik puudus ja õpik oli nagu juhuslikest tekstidest kokku lapitud. Nüüd on olukord küll põhjalikult muutunud, kuid praegugi ei saa sõnavara valiku küsimusi lõplikult lahendatuks lugeda. Tundub, et ka 6. klassi õpiku uued sõnad on kohati juhuslikult õpikusse sattunud.

Senisest süsteemitust sõnavara valikust ülesaamiseks on arvatavasti 2 teed: 1) Luua 5.—8. klassi vene keele õpikute jaoks üks autorite kollektiiv, kes töötaks välja sõnavara kõigi 4 klassi õpikute jaoks, lepiks kokku, milliseid sõnu millises klassis kasutada. Samuti töötaks see kollektiiv välja käsitletavate teemade ringi, määraks käsitlemise ulatuse jne. 2) Näha vene keele programmis ette konkreetseid teemasid sõnavara laiendamiseks ning lisada programmi ühe osana miinimumsõnastik 5.—8. klassile.

Teine tee on arvatavasti õigem. Pealegi on meil miinimumsõnastik 2.—4. klassile olemas ning miinimumsõnastik 5.—8. klassile kuulu järgi juba koostamisel. Mis puutub sm. Steinfeldti koostatud sagedussõnastikku, siis selle vastu tuntakse suurt huvi kõigis sotsialistlikes riikides.<sup>5</sup>

On vaja, et ka meie vene keele õpikute autorid oma edaspidises töös selle sagedussõnastiku aluseks võtaksid. Kui aga miinimumsõnastik 5.—8. kl. ükskord valmib, siis peaks ta sõnavara olema õpikute autoritele sama kohustuslik kui praegune grammatika programmi. (Muidugi ei saa nõuda, et õpikus ei võiks olla mõningaid sõnu väljaspoolt miinimumsõnastikku. Nagu nimetuski ütleb, on siin tegemist ainult sõnavara miinimumiga, mida võib teatud piirides täiendada.) Avaldame veel lootust, et sagedussõnastik kiiresti avaldatakse ja vajaliku tiraažiga, mitte nii vähesel hulgal kui 2.—4. klassi miinimumsõnastik. Õpikute kvaliteeti aitaks selline sõnastik tublisti parandada.

<sup>3</sup> E. A. Steinfeldt, Vene keele miinimumsõnastik eesti õppekeelega koolide II—IV klassile. Tallinn, 1961, lk. 9.

<sup>4</sup> «Русский язык в национальной школе». 1962, nr. 4.

<sup>5</sup> Vt. ajakiri «Русский язык в национальной школе» nr. 5, 1962, lk. 89.



## UUTE SÕNADE JA TUNTUD SÕNADE ARVULINE VAHE- KORD TEKSTIS

Uued sõnad on antud õpiku I osas, lugemispalades. Pikemad palad on autori poolt jaotatud osadeks. Ühe osa kohta on sõnastikus tavaliselt 9—13 sõna. Ühe õppetunni jaoks on seda muidugi palju, kuid õpetaja saab vajaduse korral teksti veelgi väiksemateks lõikudeks jaotada.

Omaette probleemiks on uute sõnade ja tuntud sõnade arvuline vahekord tekstis. Kui proosapalades võib sellega veel kuidagi rahule jääda, siis mõneski luuletuses on olukord lubamatult halb. Toome kaks kõige eredamat näidet.

Luuletus «*Зимняя песенка*» (lk. 31—32). Siin on 12 rida. Üldse on 52 sõna, 12 uut sõna ja 40 tuntud sõna. Vahekord seega on umbes 1:3. Luuletuses «*Наша ракета*» (lk. 43) on 8 rida. Uusi sõnu on 13, tuntud sõnu esineb 25. Vahekord on seega 1:2. Ilmselt on see ebanormaalne nähtus.

Siin tuleks peatuda ka ühel küsimusel seoses klassivälise lugemisega. Nimelt sisalduvad klassiväliseks lugemiseks määratud lugemispalad veel üle 200 uue sõna. Et need sõnad ei kuulu aga õppimisele, pole selles iseenesest midagi halba. Kas ei oleks aga siiski loomulik, et mõned lugemispalad oleksid sellised, kus poleks ühtegi uut sõna? Õpilasi rõõmustaks kindlasti see, kui nad näevad, et nende keeleoskus võimaldab lugeda juba mitu lehekülge teksti sõnastiku abita. Praegused tekstid sisendavad ainult mõtet: õpi niipalju kui tahad, ikka on igal leheküljel vähemalt 10 sõna, mida sa ei tea.

## SÕNAVARA KINNISTAMINE

Sõnavara kinnistamiseks on mitmed raskemad väljendid veel teksti lõpul eraldi esile tõstetud märkusega *Запомните!* Küsimused teksti kohta on sageli nii koostatud, et vastus nõuab ka uue sõna kasutamist. Sõnu aitavad kinnistada arvukad tõlkeharjutused ning mitmed teist laadi harjutused. Ometi on õpikul sõnavara kinnistamise osaski puudusi. Uute sõnade kinnistamiseks on väga oluline, et need küllaldaselt korduksid. Leida kõigi uute sõnade kordumissagedust on vägagi tülikas ja töömahukas operatsioon. Et tööd kergendada, on vaatluse alla võetud ainult 209 sõna kordumissagedus. Loomulikult ei ole võetud sõnu viimastest lugemispaladest. Et viimaste palade uued sõnad enam õpikus korduda ei saagi, on ju igaühele selge. Arvestatud on venekeelse sõna esinemist trükitud kujul ükskõik millises õpiku osas, välja arvatud muidugi sõnastikud. (Tegelikus töös kordub sõna veel õpilase vastustes, tõlkeharjutustes, õpilase jutustuses jne. Niisuguste kordumiste arvu ei saa aga kuidagi määrata.)

Statistika andis sellise pildi 209 sõna kordumissageduse kohta:

1 kord	esineb	55	sõna,
2 korda	esineb	42	sõna,
3	" "	33	" "
4	" "	16	" "
5	" "	16	" "
6	" "	5	" "
7	" "	8	" "
8	" "	7	" "
9	" "	3	" "
10	" "	6	" "
11—15	" "	11	" "
üle 15	" "	7	" "

Vaadeldud 209-st uuest sõnast kordusid õpiku III osas, s. o. grammatikaharjutustes vähem kui pooled sõnad. Üldist pilti muudab veelgi halvemaks asjaolu, et mitmed sõnad korduvad mitu korda lugemispalal, kus nad esimest korda esinevad, hiljem neid sageli aga enam vaja ei lähegi. Eespool toodud arvude põhjal peaks olema alus väita, et uute sõnade kordumissagedus 6. klassi õpikus on väiksem, kui ta peaks olema. Palju sõnu tuleb

õppida ainult selleks, et neid hiljem kohe unustada. See on õpilase energia ja tööaeva asjatu kulutamine.

### PISIPUUDUSI

Lõpuks peab märkima mitmeid pisipuudusi sõnavara esitamisel.

Mõned sõnad on antud tekstis uutena kaks korda, näit. *пулемёт* (§ 7 ja § 9), ka sõnastikus esineb see sõna kaks korda, *серебряный* (§ 9 ja § 17), *природа* (§ 14 ja § 21).

Sõna *конечно* esineb tuntud sõnana (§ 2 ja § 9), kuid § 11 on järsku leitud, et see on uus sõna. Nüüd on see šriftiga esile tõstetud ja sõnastikus antud. Sama lugu on sõnaga *рабочий*, mis § 6 on tuntud sõna, § 20 juures on aga sõnastikus antud kui uus sõna. § 4 on *опять* tuntud sõna, § 7 aga uus sõna.

Mitmed uued sõnad pole lugemispalás uutena esitatud.

Vene keele õpetamist need pisipuudused nagu trükiveaõfki (näit. *по-английский*, lk. 138) loomulikult ei sega, kuid õpik peaks siiski olema õpilasele eeskujuks ka oma korra ja täpsusega.

Tekib küsimus, mis põhimõttel on koostatud eesti-vene alfabeediline sõnastik. Vene-eesti sõnastikus on 377 sõna, eesti-vene sõnastikus aga 329 sõna. Eesti-vene sõnastikus on mõningaid sõnu, mida vene-eesti sõnastikus polegi, näit. *образование, болтать, овоци, сыр, каша, кузничик, вежливо* jt. Teiselt poolt puudub sõnu, mis esinevad vene-eesti sõnastikus, näit *пулемёт, честь, сахарница* jt.

Miks see nii on, pole selge. Võib-olla peab eesti-vene sõnastik abistama õpilast ainult õpikus olevate tõlgete tegemisel ja sisaldab seepärast ainult tõlkeharjutuste sõnavara?

Võrreldes varasemate väljaannetega on õpiku kvaliteet mitmeski suhtes paranenud. Antud kirjutise eesmärk oli aga vaadelda õpikut ainult sõnavara seisukohalt (seepärast pole puudutatudki selliseid olulisi küsimusi, nagu lugemispalade sisuline väärtus, grammatika käsitlemine, harjutuste süsteem jm.).

Lähene mine õpikule sellisest aspektist on seletatav asjaoluga, et uute sõnade juhuslik valik ning sõnade vähene kordumissagedus — 6. klassi õpiku põhilised puudused — on pikka aega olnud meie vene keele õpikute nõrgemaks küljeks. Meil tuleks tutvuda rahvademokraatiamaade vene keele õpikutega, samuti võõrkeelte õpikute koostamise uusimate põhimõtetega. Lõpuks tuleb alati silmas pidada veel tõsiasja, et õpetamise edukus ei sõltu ainult üksikute õpikute kvaliteedist, vaid õpikute süsteemi kvaliteedist. Ükskõik kui head 5., 6., 7. ja 8. klassi vene keele õpikud üksikult võttes ka ei oleks, tulemused sõltuvad sellest, kuidas vanemate klasside õpikud arvestavad ja kasutavad seda keelelist materjali, mis eelmistes õpikutes on pakutud.

Õpikute süsteemi üldised alused peaks aga kätte näitama Haridusministeeriumi poolt koostatud programm koos miinimumsõnastikuga.

# Kehaline kasvatus vastaku tänapäeva nõuetele

(Algklasside programmi kriitikat)

H. SELMET,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi kehalise kasvatuse ja spordi kateedri õppejõud

Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt 1961/62. õppeaastaks kehtestatud kehalise kasvatuse programmis huvitab meid loomulikult kõige tähtsam: kuidas see vastab NLKP programmi nõudele «...kasvatada noort sugupõlve kõige varasemast lapseest alates füüsiliselt tugevaks...»<sup>1</sup>

Programmis jaotatakse materjal järgmiselt: võimlemine, liikumismängud, kergejõustik ja suusatamine.

**Võimlemine** haarab: 1) rivi- ja korraharjutusi; 2) kõnni-, jooksu- ja hüplemisharjutusi; 3) üldarendavaid harjutusi; 4) hüppeid; 5) viskeid; 6) tasakaalu; 7) ronimist ja rippeid; 8) akrobaatikat; 9) rahvatantsu; 10) raskuste kandmist, heitlust.

Sellist võimlemise liigitust mujal kirjanduses ei leidu. Sõna *võimlemine* esineb siin tähenduses põhivõimlemine või kehaline kasvatus. Üldiselt on aga tarvitusel järgmine võimlemise jaotusviis: 1) põhivõimlemine, 2) sportliku suunitlusega võimlemine, 3) abistava suunitlusega võimlemine. Põhivõimlemise viisid on: rivi- ja korraharjutused; üldarendavad harjutused; vabaharjutused; põhilised harjutused liikumisvilumuste omandamiseks (kõnd, jooks, hüpped jne.); lihtsamad harjutused riistadel, akrobaatikas ja kunstilises võimlemises.<sup>2</sup>

Siit näeme, et põhivõimlemise sisu vastab täielikult võimlemise sisule kehalise kasvatuse programmis.

Põhivõimlemise eesmärk on inimese organismi arendamine ja tervise tugevdamine. Lähtudes ülaltoodust kasutan sõna *võimlemine* asemel käesolevas artiklis sõna *põhivõimlemine*, mis on sisuliselt õigem.

**Liikumismängud ja suusatamine** (1. ja 2. klassis ka kelgutamine) esinevad programmis alajaotusteta.

**Kergejõustik** jaguneb programmis: 1) jooks, 2) hüpped, 3) visked. Selline jaotus on tavaline kergejõustiku liigitamisel.

Mis vahe on siis põhivõimlemise kõnnil, jooksul ja hüpetel ja kergejõustiku kõnnil, jooksul ning hüpetel? Esimese ülesanne on kasutada kõnni-, jooksu- ja hüplemisharjutusi kehalise kasvatuse huvides. Teise ülesanne on teha kõndi, jooksu ja hüppeid kui sporti. See saab selgemaks veel siis, kui meenutame, et kehalise kasvatuse alajaotused on: võimlemine, mängud, sport ja turism. Sport haarab kõik selle alad, nende hulgas ka suusatamise ja kergejõustiku. Nii on siis kõnni, jooksu ja hüpete kordamisega nimetuse all *kergejõustik* tahetud rõhutada nende kasutamist kui sporti. Ei ole see ju nende sõnade tarbetu kordamine.

Suusatamises õpitakse programmi järgi ainult vahelduvatõukelist kahesammulist suusatamisviisi. Teiseks nõudeks on suusatamine murdmaastikul 2—3 km. Et meil õpitakse ainult vahelduvatõukelist suusatamisviisi, siis sooritab laps vähemalt 30 min. suure koormusega tsüklilist harjutust. Selline nõue peab silmas rohkem sportlikke saavutusi kui last ja see kahjustab noorema kooliea lapse tervist.

<sup>1</sup> Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, 1961, lk. 89.

<sup>2</sup> U. S a h v a, I. O k k, Sportlik võimlemine. Tallinn, 1959, lk. 10.

Programmi 103. leheküljel on öeldud: «Õpilaste edukuse hindamine kehalises kasvatuses toimub programmi kõikidel aladel: võimlemises, kergejõustikus, mängudes ja suusatamises.

Kõigil neil aladel kasutatakse kaht meetodit: a) jooksvat hindamist ja b) perioodilist hindamist.» Peale selle on programmis veel öeldud, et jooksvalt hinnatakse mänge ja võimlemist, perioodiliselt kergejõustikku ja suusatamist. Kergejõustikus ja suusatamises on välja töötatud ka kontrollnormatiivid, see tähendab tagajärg sentimeetrites ja sekundites.

Siit järeldub, et kergejõustik ja suusatamine algklasside kehalise kasvatusprogrammis pole isegi mitte ainult sportlik treening, vaid sport kõige täielikumal mõttes, s. o. koos võistlusega.

Hindamissüsteemist selgub, et kehalist arengut hinnatakse jooksvalt, õpilastele ette teatamata. Spordialade tagajärgi aga hinnatakse perioodiliselt, milleks õpilased valmistuvad ette lühema või pikema aja jooksul. Seega rõhutab hindamissüsteem sportlike tagajärgede tähtsust hinde panemisel.

Teatavasti on noorema kooliea lapse arengutase selline, kus pole kasulik treenida kergejõustikku ja suusatamist, rääkimata võistlemisest neil aladel. Võistlemine nii kergejõustikus kui ka suusatamises on lubatud<sup>3</sup> mitte enne, kui alates 13. eluaastast.

Sellest järeldub, et algklasside kehalise kasvatusprogrammi koostamisel ei ole lähtutud lapse füüsilise arengu ja tervise tugevdamise eesmärkidest, nagu seda näeb ette partei programm, vaid eesmärgist saavutada kiiremini paremaid sportlikke tagajärgi.

Järgnevalt vaatleme, kuidas võimaldab programm lapse üksikute võimete arendamist.

Programmi seletuskirjas öeldakse: «Kehalistest võimetest arendatakse sel perioodil põhiliselt osavust ja kiirust.» Noorema kooliea anatoomilis-füsioloogilised iseärasused kinnitavad täielikult selle ülesande õigsust.

Vaatame, kuidas see kajastub programmi nõuetes.

**Põhivõimlemine.** Rivi- ja korraharjutusi kasutatakse tunni organisatsioonilise külje kindlustamiseks. Kõnni-, jooksu- ja hüplemisharjutusi tehakse eeskätt organismi üldiseks ettevalmistamiseks ning füsioloogilise koormuse reguleerimiseks. Üldarendavate harjutuste abil arendatakse kõiki kehalisi võimeid, s. o. osavust, kiirust, jõudu, painduvust jne. vastavalt vajadusele: hüpetega esmajärjekorras jalgade jõudu; tasakaaluga peamiselt osavust; ronimise ja ripetega jõudu; akrobaatikaga osavust, kiirust, painduvust; raskuste kandmisega, heitlusega, jõudu ja osavust. Rahvatantsu toime on sama, mis kõnnil ja jooksul; tema väärtus seisneb tunni emotsionaalsemaks muutmises.

**Kergejõustik.** Jooksuga arendatakse jalgade jõudu ja kiirust; hüpetega jala- ja lihaste jõudu; visetega aga osavust ja käelihaste jõudu.

**Liikumismängude** puhul arendatakse kiirust, osavust, jõudu jne.

**Suusatamisel** arendatakse peamiselt jõudu, vastupidavust.

Selgub, et programmi seletuskirjas püstitatud ülesande — osavuse ja kiiruse arendamiseks on üldarendavad harjutused igati sobivad, samuti liikumismängud ja akrobaatilised harjutused, kuid hüpped, raskuste kandmine (põhivõimlemises), hüpped (kergejõustikus) ja suusatamine aga selle eesmärgi saavutamist kuigi palju ei soodusta.

Edasi vaatleme, kas programm soodustab lapse keha parema ja vasaku poole sümmeetrilist arengut.

Sümmeetriliselt arendavad lapse organismi põhivõimlemises rivi- ja korraharjutused; kõnni-, jooksu- ja hüplemisharjutused; üldarendavad harjutused; hüpped; tasakaal; ronimine, ripped; akrobaatika; raskuste kandmine, heitlus. Liikumismängud. Suusatamine.

Ebasümmeetriliselt arendavad last hüpped ja visked kergejõustikus. Kuigi

<sup>3</sup> Vt. A. Reiman, Õpilase tervishoid. Tallinn, 1960.

programmis on rõhutatud, et hüppeid ja viskeid tuleb sooritada vaheldumisi mõlema käega, siis samas teevad selle nõude nulliks kontrollharjutused (tagajärg hindele tugevama käega visatult ja tugevama jalaga tõugatult). Seega ei ole programmis lapse vasaku ja parema poole arendamises vajalikku järjekindlust.

Lõpuks vaatleme, kui võrd programmi nõuded soodustavad kehalise kasvatuses tunni tihedust.

Põhivõimlemises saab rivi- ja korraharjutustega; kõnni-, jooksu- ja hüplemisharjutustega; üldarendavate harjutustega ja rahvatantsuga üheaegselt tegelda kogu klass.

Hüpete, tasakaalu, ronimise, ripete, akrobaatika, raskuste kandmise ja heitluse puhul tuleb mõnel juhul klass jaotada kaheks.

Liikumismängudes on tegevuses kõik, kuigi mitte võrdse koormusega.

Suusatamistunni ettevalmistamine ja lõpetamine (riietumine, suuskade korrastamine, suusatamiskohale minek ja sealt tulek) nõuavad nii palju aega, et on lubatud kaks nädalatundi ühendada, et ühte tundi kasutada teise ettevalmistamiseks.

Kergejõustikus saab jooksu teha kogu klass korraga. Visete tegemisel võib jaotada klassi kaheks. Kõrgushüpet saab sooritada ainult ühekaupa. Kui klassis on 30 õpilast ja tunni põhiosa kestab 30 minutit, siis hüppab iga õpilane ühe minuti ja seisab 29 minutit tegevuseta. Kaugushüppes valitseb sama olukord.

Heidete ja hüpete all tuleb mõelda muidugi sportlikke heiteid ja hüppeid, sest need on programmis antud kergejõustiku osas.

Seega on tunni tiheduse seisukohalt sobivaimad rivi- ja korraharjutused; üldarendavad harjutused; rahvatants ja liikumismängud. Vähe sobivad selleks hüpped ja suusatamine.

Ülaltoodud analüüs näitab, et programmi koostajad on pidanud sportlikke tulemusi tähtsamaks, kui lapse küllaldast, igakülgset ja sümmeetrilist arendamist ning tema tervise tugevdamist. Samuti ei anna programm õppetunni tiheduse saavutamiseks kõiki võimalusi.

Küsimusele lahendust otsides langeb esmajoones kahtluse alla kahe ala (kergejõustiku ja suusatamise) põhjendamatu sissevõtmine algklasside kehalise kasvatuses programmi puhtspordialadena, mille alla, otsekui programmide sportliku suuna maskeerimiseks, on võetud ka mängud ja muu.

Pärast olümpiamänge Roomas ütles Jaapani sportliku võimlemise koondvõistkonna vanemtreener Kameko ajakirjanikele: «Meie edu saladus on päris tavaline. Võimlemist peetakse meil kehalise kasvatuses alustooks ja sellepärast etendab ta peaosas koolide kasvatusprogrammides.» Kameko ei ütle, et sportlik võimlemine on Jaapanis kehalise kasvatuses süsteemi aluseks, vaid seda, et Jaapani kogu spordielu aluseks on võimlemisele, s. t. põhivõimlemisele rajatud kehalise kasvatuses süsteem.

Selle seisukoha õigsuse kontrollimiseks korraldas nende ridade kirjutaja katsed, kus katseklassi (2. klassi) programmist jätsime välja kergejõustiku ja suusatamise ning tõstisime selle arvel üldarendavate ja akrobaatiliste harjutuste osa. Võib-olla peitub siin üks reserve, mis aitab meil täita partei otsust «...kasvatada noort sugupõlve kõige varasemast lapseeas alates füüsiliselt tugevaks, arendades harmooniliselt tema kehalisi ja vaimseid võimeid.»

Katsed olid järgmised:

1. Käte kõverdamine rippes kangil (näitab käte jõudu).
2. Painduvuse näitajaks on painutus ette sirgete jalgadega. Sõrmede ulatus taldade tasapinnani märgiti nulliga. Iga puuduv cm miinusemärgiga, iga üleulatav cm plussmärgiga.
3. Hüppevõime määramiseks mõõdeti keha raskuskeskme tõusu cm-tes, kahe jala tõukelt.

4. 15 m jooks toimus võimlas. Püstilähtest jooksid õpilased üksikstardist joontega piiratud vahemaa.

5. Kõhulihaste jõu määramiseks pidid õpilased, olles rippes varbseinal, tõstma sirged jalad täisnurkselt ette. Märkuande peale tuli jalad langetada ja kohe uuesti ette tõsta.

6. Pulsi sagedust mõõdeti pärast 20. kükkimist, mis toimus 30 sekundi jooksul. Pulssi loeti enne ja pärast tundi. Tabelis on pulsilöökide sageduse arv ühes minutis.

7. Kopsu mahtu määramisel kasutati spiromeetrit.

8. Antropomeetrilised mõõtmised tegi kooliarst tavalisel viisil.

Nagu teada, ei ole kaheksa-, üheksa-aastaste poiste ja tüdrukute arengus erinevusi. Seepärast vaatleme klasse tervikuna.

Alljärgnevas tabelis on kõrvutatud kehalise arengu andmeid ühelt poolt Haridusministeeriumi programmi järgi töötanud (kontrollklass) ja teiselt poolt käesolevas kirjutises soovitatud muudatustega töötanud teise klassi (katseklass) õpilaste juures.

#### Muutused kehalistes võimetes.

Kehaliste võimete nimetus	Suurenes		Vähenes	
	Katseklass	Kontrollklass	Katseklass	Kontrollklass
Käte jõud kordades . . . . .	0,59	0,17	—	—
Paindumus sentimeetrites . . . . .	3,4	0,88	—	—
Hüppevõime sentimeetrites . . . . .	6	—	—	5,5
Kiirusharjutus (15 m jooks) sek. . . . .	0,1	—	—	0,05
Kõhulihaste jõud kordades . . . . .	4,5	0,23	—	—

Tabelist näeme, et katseklassil on kehalised võimed paranenud kõikide näitajate osas. Kontrollklassil on aga kiiruse- ja hüppevõime vähenenud.

Nagu eespool märgitud, on kiiruse arendamine nooremas koolieas üks tähtsamaid ülesandeid. Kontrollklassi andmed aga näitavad, et programmi järgi töötades kiirus väheneb.

Hüppevõime arengule mõjus samuti soodsalt kõrgus- ja kaugushüppe äräjätmine. Ka käte- ja kõhulihaste jõud ning paindumus arenesid katseklassis tunduvalt rohkem kui kontrollklassis.

Need faktid kinnitavad käesolevas kirjutises toodud teoreetilisi seisukohti.

Kuid võib-olla oli kehaliste võimete tõus saavutatud funktsionaalsete võimete arvel ja seega kahjustatud lapse tervist?

Sellele saame vastuse järgnevast tabelist.

#### Muutused funktsionaalsetes näitajates.

Nimetus	Suurenes		Vähenes	
	Katseklass	Kontrollklass	Katseklass	Kontrollklass
Pulsi sagedus enne tundi . . . . .	—	15	7,77	—
Pulsi sagedus pärast tundi . . . . .	—	11	13,24	—
Kopsu maht . . . . .	329	176	—	—

Tabelist näeme, et katseklassil on kopsu maht suurenenud iga õpilase kohta õppeaasta jooksul keskmiselt 329 ml, kusjuures kontrollklassi õpilastel suurenes see ainult 176 ml võrra.

Südame tegevus katseklassis näitab selle klassi treenituse kasvu, kontrollklassis aga esineb samal ajal ilmne kevadväsimus, mida näitab pulsi sagenemine kevadel nii enne kui ka pärast tundi. Siit näeme, et kehaliste võimete kiirema arenguga on arenenud kiiremini ka funktsionaalsed võimed.

Kuid kas ei ole see mõjunud lapse kasvule?

### Antropomeetriliste mõõtmete juurdekasv

N i m e t u s	Suurenemine	
	Katseklass	Kontrollklass
Pikkus sentimeetrites . . . . .	0,6	0,1
Raskus kilogrammides . . . . .	1,3	0,9
Rinna ümbermõõt normaalselt . . . . .	2,03	1,89
Rinna ümbermõõt sissehingamisel . . . . .	1,58	2,09
Rinna ümbermõõt väljahingamisel . . . . .	4,59	4,18

Pikkuse juurdekasv on katseklassis suurem, samuti ka kaalu juurdekasv. Rinna ümbermõõdus suuri erinevusi ei ole.

Selgub, et antropomeetrilised mõõtmised kinnitavad sama mis funktsionaalsete ja kehaliste võimete näitajad.

Seega kinnitavad katsed täiel määral teoreetiliste arutluste järeldusi.

Kuigi vaatlusaluste õpilaste arv meie katse puhul on väike, 30 + 30, vaatluste aeg lühike, kuigi pole saadud arvestada õpilaste päevarežiimi ega koormust, on selge, et siin peitub üks võimalusi ja kasutamata reserve kehalisele kasvatusel püstitatud nõuete paremaks täitmiseks. Veel enam, nende seisukohtade rakendamine on NLKP programmis seatud ülesannete täitmiseks isegi hädavajalik.

Algklasside kehalise kasvatusel programmi koostamisel tuleks lähtuda ainult lapse tervise tugevdamisest, tema kehaliste võimete arendamisest ja jätta välja kõik, mis pole selle ülesande teenistuses. Asendatagu väheefektiivsed harjutused efektiivsematega. Kindlustatagu lapse parema ja vasaku poole sümmeetriline arendamine.

Programmi peaks võetama ainult neid harjutusi, mis garanteerivad õpilase tervise eest hoolitsemise, kiiruse ja osavuse arendamise ja võimaldavad tunni tihendamist nende eesmärkide saavutamise huvides.

Et kehalise kasvatusel ülesannetest koolis saadakse aru mitmeti, siis peaks kehalise kasvatusel programm esitama kindlad nõudmised täie selgusega, et mitte anda võimalusi programmi vääraks tõlgendamiseks.

## Meie meelespea

● 2. oktoobril 1962. aastal algas üleliiduline pioneerirühmade vaheline võistlus. Võistluse eesmärk on saavutada, et rühm muutuks pioneeritöö keskuseks, et igas rühmas toimuks kasulik, elav ja kõitav tegevus. Võistluse deviis on: «Lenini nimi südameis meil, tööga tõendame truudust parteile.»

● Võistlusjuhend näeb pioneerirühmadele ette järgmised seitse punkti. Pioneerid joonduvad kommunistide ja kommunistlike noorjate järgi. Rühm õpib kohusetundlikult. Rühma jõud on sõpruses. Igale pioneerile huvikohane tegevus. Rühma töös pole vaheaega, rühm tegeleb alati, nii töö- kui ka pidupäevadel. Noorte leninlaste read — oktoobrilaste sõbrad head. Rühm ei oota etteütlemist, näitab kõikjal oma algatusvõimet.

● Võistlusest tehakse pioneerimalevates kokkuvõtteid kolm korda: 1. jaanuaril, 23. veebruaril ja 19. mail 1963. a. Iga kord määratakse kindlaks parim rühm igas pioneeriasomes eraldi.

● 19. mail raporteerib parim rühm oma saavu-

tustest kommunistidele ja kommunistlikele noortele.

● Rajoonides ja linnades tehakse kokkuvõtteid 1. juuniks. Paremaid rühmi autasustatakse rajooni või linna komsomolikomitee kiituskirjade või vimplitega, neid pildistatakse rajooni pioneerorganisatsiooni lipu ees, kantakse auraamatusse.

● Vabariigi ulatuses tehakse kokkuvõtteid 1. juuliks 1963. a. Määratakse kindlaks kolm paremat rühma (I, II ja III aste) nii maa- kui ka linnakoolide malevates ja parim algkooli pioneerimalev.

● Võistlus lõpeb 19. mail 1963. a. Sama aasta augustis on võitjate rühmade üleliiduline koondus.

● 3.—9. juulini 1963. a. toimub Eesti NSV koolide kommunistlike noorte IV vabariiklik kokkutulek. Kokkutuleku ettevalmistus ja kokkutulek ise toimuvad deviisi all «Meie ehitame kommunismi — meie hakkame elama kommunismi ajal».

● Kokkutulek toimub kolmeastmeliselt: esimene aste koolides ajavahemi-

kul käesoleva õppeaasta algusest kuni teise astmeni: rajooni või linna kokkutulekuni, mis korraldatakse 15. maist — 20. juunini 1963. Kolmandaks astmeks on vabariiklik kokkutulek ise.

● Kokkutulekuks valmistuvad kõik vabariigi 8-klassiliste ja keskkoolide komsomoliorganisatsioonid.

● Kokkutulekuks valmistumise käigus kuulutas ELKNU Keskkomitee välja võistluse vabariigi parima klassi komsomoliorganisatsiooni või -grupi nimele. Sellest võistlusest kokkuvõtete tegemisel arvestatakse:

klassi komsomoliorganisatsiooni või -grupi osavõttu NLKP XXII kongressi ja ÜLKNÜ XIV kongressi otsuste elluviimisest, propageerimisest ja selgitamisest;

saavutusi võitluses täieliku õppe edukuse ja teadliku distsipliini eest;

grupi liikmete poliitilist teadlikkust, kommunistlike noorte osa sotsialistliku internatsionalismi ja patriotismi kasvatamisel klaskollektiivis;

grupi osa kooli ja elusidemete tugevdamise sea-



duse elluviimisel, ühiskondlikult kasulikku tööd koolihoonete ehitamisel ja remontimisel, kooli- ja koduümbruse heakorrastamisel, tööd ettevõtetes ja majandites, vanametalli ja makulatuuri kogumisel ning kirjanduse levitamisel;

osavõttu pioneeride ja oktoobrilaste töö juhtimisest;

osavõttu kunstilise isetegevuse ja omaloomingu viljelemisest, ühiskondlike organisatsioonide ja klassiväliste ainingide tööst;

osavõttu võitlusest koolikohustuse täitmise eest,

alaealiste järelevalvetuse ja kuritegevuse likvideerimise eest.

● Vabariiklikule kokkutulekule pääsevad linnas või rajoonis parimateks tunnistatud klasside komsomolorganisatsioonid või -grupid. Kõigil neil tuleb esitada ELKNU Keskkomiteele oma päevik 1961/62. ja 1962/63. õppeaasta tegevuse kohta.

● Kokkutuleku programm näeb põhijoontes ette:

komsomolitöö kogemuste vahetamist ja paremate komsomoligruppide töövormide üldistamist;

viktorine NLKP XXII kongressi ja ÜLKNU XIV kongressi materjalidest, ELKNU ja ÜLKNU ajaloost, ÜLKNU põhikirjast, kodumaa majanduselust ja rahvusvahelistest küsimustest;

sportlikke võistlusi ja mänge;

isetegevuskonkurssi.

● Kokkutulekule saabutakse matka korras.

● Kokkuvõtted gruppidevahelisest võistlusest ja kokkutuleku üritustest teeb kokkutuleku staap, kusjuures arvestus toimub eraldi 8-klassiliste koolide ja keskkoolide osas.

## SISUKORD

... Uude aastasse . . . . .	1	mõttetöö suunamiseks ajaloo õpetamisel vanemates klassides . . . . .	33
<b>UURIMUSI JA ÜLDISTUSI</b>			
<b>J. Orn.</b> Seosed õpilaste somaatilise seisundi, õppeedukuse ja käitumise vahel . . . . .	3	<b>A. Sibbol.</b> Malevanõukogu töö . . . . .	38
<b>L. Takk.</b> Mõningaid kirjanduse õpetamise parteilisuse küsimusi . . . . .	10	<b>H. Klaassen.</b> Tootmisõpetuse probleeme Tartus . . . . .	44
<b>P. Raudkivi.</b> Deklamaatori sõnale rohkem veenmisjõudu! . . . . .	14	<b>E. Ainsalu.</b> Ehitusõpetuse kabinetide sisustamisest . . . . .	49
<b>A. Plehhanovi järgi.</b> Emotsionaalsest väljenduslikkusest õpetaja kõnes . . . . .	19	<b>E. Kurik.</b> Tööõpetuse ring . . . . .	57
<b>M. Usai.</b> Matemaatilise mõiste kujunemine . . . . .	23	<b>MEILT JA MUJALT</b>	
<b>TÖÖKOGEMUSI</b>			
<b>E. Kink.</b> Kuidas töötab haridusnõukogu meil . . . . .	29	<b>R. Selg ja I. Sotter.</b> Voroonežlaste töökogemustest võõrkeelte õpetamisel . . . . .	61
<b>A. Öngo.</b> Võtteid õpilaste iseseisva . . . . .		<b>KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA</b>	
		<b>A. Kimmel.</b> Mõtteid 6. klassi vene keele õpiku puhul . . . . .	68
		<b>H. Selmet.</b> Kehaline kasvatus vastaku tänapäeva nõuetele . . . . .	73
		... Meie meelespea . . . . .	78

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Koemets, A. Lints, H. Lõbus, Ö. Martinson, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 10. XII 1962. Trükkimisele antud 5. I 1963. Trükiarv 4560. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,5. MB-01505. Tellimise nr. 2765. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

\*

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.



30 коп.

**ИНДЕКС**  
**78189**