

<https://doi.org/10.3176/hum.soc.sci.1969.3.07>

## POLEEMIKAT \* ПОЛЕМИКА

P. KEES

### MÕNEDEST KORRIGEERIMIST VAJAVATEST SEISUKOHTADEST ALGKLASSIDE EMAKEELE PROGRAMMI SELETUSKIRJAS

Väga paljudes maades on tõstetud tulipunkti algklasside programmide ja õpetamise meetodika küsimused. Oigusega leitakse, et senist algõpetuse süsteemi tuleb muuta, sest ta ei vasta enam kaasaja teaduse nõuetele. Iseendastki mõista tekivad sel puhul ägedad arvamuste kokkupõrked mitmesuguste arusaamade vahel. Ent see on asjale kasuks, sest üksnes «du choc des opinions jaillit la vérité».

Programmide seletuskirjadel on õpetamise meetodikaga kõige tihedam side, sest oma printsiipidega ja põhimõtteliste seisukohtadega on nad vundamendiks, millele rajatakse meetodika. Kui seletuskiri on vananenud või halb, siis ei saa hea olla ka temale rajatav meetodika.

Omakorda peegeldab iga programmi seletuskiri teatud ajajärgu teaduse seisukohti. See on loomulik ja peabki nii olema. Niikaua kui programmide seletuskirjad on kooskõlas teaduse saavutustega, valitseb nende vahel harmoonia. Niipea aga, kui seletuskirjad ei peegelda enam teaduse saavutusi, vaid jäävad neist maha, tekib ebakõla, mis paratamatult avaldab mõju kogu õppeprotsessile. Mida suurem on seletuskirjade mahajäämus, seda sügavam ka nende negatiivne mõju õpetamisele.

Kui tutvuda meie vabariigi algklasside eesti keele programmi seletuskirjaga, siis tuleb kahjuks tunnistada, et selle mõned õpetamise efektiivsuse seisukohalt põhjaneva tähtsusega printsiibid on teaduse saavutustega võrreldes iganenud. Nad on muutunud lihtsalt anakronismiks ja sellepärast tuleb neid korrigeerida. Sellega osutame hindamatu teene algklasside eesti keele õpetamise efektiivsuse tõstmisele.

Järgnevalt analüüsimegi mõningaid põhimõttelise tähtsusega, kuid iganenud seisukohti. Üheks sääraseks on keeleõpetuse põhimõte: «Kahe niisuguse teema käsitlemist, mis teise omandamist segavad (näit. *k, p, t* ja *g, b, d* helitu hääliku kõrval; pikk vokaalide vaheline kaashäälik ja kaashäälik konsonantühendis, näit. *leppima* ja *leplik*), peab lahutama võimalikult pikk periood.»<sup>1</sup>

Jääb arusaamatuks, kuidas tsiteeritud teemad teineteise omandamist segavad. Kui teemad on sarnased, tuleb teatud määral kõne alla retroaktiivne ja proaktiivne pidurdus, kuid ega see veel ei tähenda, et nad teineteise omandamist segavad. Kui kõnesoleva väite edasiarendamisel järjekindel olla, jõuame absurdsuseni: kõik sarnased teemad tuleksid kõigis aineis ajaliselt üksteisest võimalikult kaugele paigutada.

Tsiteeritud ebateaduslik nõuanne desorienteerib õpetajaid ja suunab neid väheefektiivsele õigekirja õpetamise meetodikale. Ta ei ole kooskõlas ühegi praegusaegse teaduse

<sup>1</sup> Eesti NSV Haridusministeerium, Algklasside programmid 1968/69. õppeaastaks. Tallinn, 1968, lk. 18.

seisukohaga. Vastupidiselt soovitusel on õige ja kõige efektiivsem vaadelda kõnesolevaid nähtusi üheaegselt koos, neid kõrvutada (leida ühiseid jooni) ja vastandada (leida erinevaid jooni) ehk ühesõnaga — võrrelda.

Juba K. Ušinski väitis, «et didaktika põhiliseks võtteks peab olema võrdlemine».<sup>2</sup>

Võrdlemise efektiivsust tõestas näiteks ka psühholoog L. Schwarz, kes uuris järjekulise ja paralleelse õigekirja õpetamise võtte mõju omandamisele nii laboratooriumi kui ka normaalse kooli tingimustes ja leidis, et võrdlemine, s. o. paralleelne õpetamine, annab eriti sarnase materjali puhul võrratult paremaid tulemusi kui vastavate reeglite lahus, üksteise järel õpetamine,<sup>3</sup> nagu seda soovitab teha eesti keele programmi seletuskiri.

J. Petrov uuris sama küsimust 1. klassis matemaatiliste mõistete «võrra vähem» ja «võrra rohkem» kujundamisel. Ta kirjutab: «Uurimisega saadud andmed vahe suhteid näitavate mõistete «võrra vähem ja rohkem» omandamise psühholoogiliste seaduspärasuste kohta esimese klassi õpilaste poolt kõnelevad sellest, et neid mõisteid tuleb õpetada üheaegselt, võrdlemismeetodil, kahepoolse kõrvutamise ja vastandamise teel. See tagab nende mõistete vastastikku seotud iseloomu mõistmise õpilaste poolt ja kõige paremate tulemuste saavutamise eraldi kummagi mõiste mõtestamisel ja omandamisel.»<sup>4</sup>

Võrdlemise efektiivsuse tõestamiseks esitame ka tuntud matemaatikametoodiku P. Erdniji seisukoha: «Sarnasuse või erinevuse avastamine esemete vahel tõstab meie mõtlemise kõrgemale astmele; varem vastastikuse seoseta koos eksisteerinud teadmised omandavad uue kvaliteedi; käsitletavat eset tunnetatakse seejuures sügavamalt, üksikasjalikumalt.»<sup>5</sup>

Tuntud nõukogude spetsialist õigekirja omandamise psühholoogia alal D. Bogojavlenski märgib: «Niiviisi, vaatamata üksikvõtete kogu mitmekesisusele, ... jäävad põhiprintsiipideks sarnaste ortogrammide kõrvutamine (ühendamine) ja erinevate ortogrammide vastandamine, sest just need võtted loovad ... tingimused, mis on kõige soodsamad igasuguse õpetamise alusele — ajutiste seoste süsteemi moodustamisele.»<sup>6</sup>

Lõpuks tuleb meil peatuda veel küsimuse füsioloogilisel küljel, sest «psüühilise tegevuse kui ajutegevuse igale liigile on ajutine närviseos põhiliseks füsioloogiliseks mehhanismiks.»<sup>7</sup>

Kui nimetatud uurimused on kooskõlas Pavlovi õpetusega, võib lugeda küsimuse lõplikult tõestatuks.

I. Pavlov märgib sõnaselgelt, et seoste spetsialiseerumisel ja diferentseerumisel (aga sellega ongi tegemist seletuskirja punktis 6) on tõhusaks abinõuks vastandamine, mitte paljas kordamine. Nii kirjutab I. Pavlov: «Kuidas siis toimub tingitud ärritaja spetsialiseerumine, väliste agensite diferentseerumine? Alguses näis meile, et siin on tegemist kahe võttega. Üks võte — see on tingitud ärritajana esineva teatud agensi paljas mitmekordne kordamine ... Teine võte — see on selle teatud ... tingitud ärritaja vahelduv vastandamine talle lähedase agensiga ... Käesoleval ajal me kaldume tunnistama ainult viimase võtte tõhusust.»<sup>8</sup>

Ei saa põhimõtteliselt midagi olla analoogiameetodi kasutamise vastu õigekirja teatud küsimuste õpetamisel, nagu seda soovitab seletuskirja punkt 8. Kuid väita, et analoogia puhul nagu polekski vaja vastavaid grammatilisi teadmisi, vaid piisab ainult teadmisest, et näiteks sõna *kümne* ja *järv* puhul kirjutame mõlemad kaashäälikud seepärast

<sup>2</sup> К. Д. Ушинский, Письменные упражнения 3-го года учения. Собрание сочинений, т. 7. М., 1949, lk. 332.

<sup>3</sup> Л. А. Шварц, Роль сопоставлений при усвоении сходного материала. Известия АПН РСФСР, вып. 12, 1947.

<sup>4</sup> Я. И. Петров, Формирование у первоклассников понятий «больше-меньше на столько-то». Рмт.: Вопросы детской и общей психологии. М., 1954, lk. 75.

<sup>5</sup> П. М. Эрдниев, Сравнение и обобщение при обучении математике. М., 1960, lk. 3.

<sup>6</sup> Д. Н. Богоявленский, Психология усвоения орфографии. М., 1957, lk. 407.

<sup>7</sup> Psühholoogia. Tallinn, 1960, lk. 14.

<sup>8</sup> И. П. Павлов, Аналитическая и синтезирующая работа больших полушарий: а) первоначальный обобщенный характер условных раздражителей; б) дифференцировочное торможение. Полное собрание трудов. Т. IV. М., 1947, lk. 105—106.

ühekordselt, et nad on ühes ja samas asendis, võib viia kergesti libastumisele, väära analoogia kasutamisele. Ei mahu ju selle analoogia raamidesse *varss, marssima, keskkool* jt.

Täiesti põhjendatult märgib analoogiameetodi kohta D. Bogojavlenski: «Kuid see, et selliste assotsiatsioonide (s. o. kirjutamisel analoogia järgi — P. K.) väljatöötamisel võib õpilane läbi saada ilma ortograafilisi reegleid meenutamata, kas tähendab see seda, et õigeaks assotsiatsioneerimiseks ei ole talle vaja grammatilisi teadmisi?»

On kerge näha, et see pole nii.»<sup>9</sup>

Edasi loeme programmi seletuskirjast: «Orlograafia omandamisel on otsustavaks teguriks elementide nägemine sõnas või lauses. Töö peab olema nii korraldatud, et õpilased hakkaksid nägema ja kuulma näiteks *s-i* ja *k, p* või *t* naabrust (*oksad, lapsed, metsad*) (kuid võrdle näit. *kärbsed* — P. K.)... Mitmesuguseid näitlikustamisvahendeid kasutades seatakse vastavad ortogrammid õpilaste silme ette nii ilmekalt, et nad kindlalt teadvusse lähevad.»<sup>10</sup>

Esitatud tsitaat ja ka ülejäänud kontekst ning hilisem nõue kirjalike tööde keelelise ettevalmistuse kohta vigade ennetamise eesmärgil ei jäta mingit kahtlust selles, et «võluvahendi» osa ortograafia omandamisel arvatakse olevat visuaalsel mälul.

Nägemismeele osatähtsuse liialdamise ja ülehindamise tõttu kardetakse vigaste vormide kirjutamist laste poolt nii, nagu vanakurat kartvat vätku. Nägemismeele domineerimisega ongi seletatav kuulus «vigade kartus». Inspektorid valvavad eriti rangelt selle järele, et ennetataks eranditult kõik vead. Arvamus nägemismeele kõikvõimsusest on niivõrd juurdunud, et mõned inspektorid satuvad selle tagajärjel üsna halenaljakasse olukorda. Näiteks ühe rajooni koolide inspektor M. P. nägi üht algklassi eesti keele tundi küllastades, kuidas õpetaja laskis tahvilil võrrelda vorme *kabi, kapi, kappi*. Kui õpilane Ants K. sellepeale vaatamata *kapi* asemel *kabi* kirjutas, siis õpetas inspektor hiljem õpetajat elutargalt: «Jaa, vaadake, poisile jäi esimene vorm meelde.» Siit järeldus, et poleks tohtinud võrrelda. Kommentaarid, nagu öeldakse, on liigsed.

Nägemismeele osatähtsuse ülehindamise kohta ütleb V. Gmurman tabavalt: «Praegusaegne psühholoogia on juba kaugele ette läinud naiivsetest kujutlustest, nagu oleks õigekirja aluseks elementaarne nägemismälu. Kui nägemiskujudel oleks tõe poolest selline võimatus mõju...», siis oleksid kõik õpilased täielikult kirjaoskajad. Nad loevad ja näevad ja iga päev kümneid, sadu (hiljem tuhandeid) õigeid sõnakujusid.»<sup>11</sup>

Õigekirja õppimise redutseerimine nägemismälule ulatub XIX sajandisse. Selle suuna rajas sakslane K. Bormann, kes muuseas kirjutas: «Hoidke õpilast väga hoolikalt valesi kirjutatud sõna iga liiki nägemisest, las ta jätab väga hoolikalt meelde sõnade õiget kujud.»<sup>12</sup>

Eriti kiiresti levis see suund pärast W. Lay vastavaid katseid.<sup>13</sup>

Ka oma hilisemas kuulsas «Eksperimentaalses didaktikas» märgib ta seoses nägemismeele katsetega, et nägemine «tuleb eriti arvesse hääldusest erineva kirjutamisviisi puhul.»<sup>14</sup>

Tsaari-Venemaal oli sel suunal terve rida pooldajaid. Tsiteerime neist siinkohal kahte. M. Trostnikov kirjutab: «Silma ja käsi on õigekirja õigeteks, usaldatavateks sõpradeks sel korral, kui esimene ei näe sõnade ebaõigeid kujusid ja teine ei kirjuta neid valesi, aga seepärast ei tohi mitte mingil tingimusel lubada, et lapsed näeksid, seda enam kirjutaksid sõnu ortograafiliselt valesi.»<sup>15</sup>

Teisal toonitab ta nägemismeele kõikvõimsust veelgi reljeefsemalt ja seda mitte ainult sisulise formuleeringu osas, vaid ka vormiliselt on antud nõue esile tõstetud, olles trükitud

<sup>9</sup> Д. Н. Богоявленский, Психология усвоения орфографии. М., 1957, lk. 116.

<sup>10</sup> Eesti NSV Haridusministeerium, Algklasside programmid 1968/69. õppeaastaks, lk. 19.

<sup>11</sup> В. Е. Гмурман, Учебные занятия и самоподготовка по чтению и письму в I классе. Рпт.: Урок и подготовка домашних заданий в школах-интернатах. М., 1962, lk. 121.

<sup>12</sup> Vt. K. Bormann, Der orthografische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Jena, 1840.

<sup>13</sup> Vt. W. A. Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht. Wiesbaden, 1899.

<sup>14</sup> W. A. Lay, Experimentelle Didaktik. 2. Aufl. Leipzig, 1905, lk. 204.

<sup>15</sup> М. А. Тростников, Методика письма и письменных упражнений. Юрьев, 1910, lk. 43.

rasvase šriftiga ja harilikust tekstist poole suuremate tähtedega. Ta esitab kategoorilise nõude, et «mitte mingil tingimusel ei tohi lubada, et lapsed näeksid, aga seda enam kirjutaksid kasvõi ühegi sõna ebaõigesti; iga sellise sõna eest peab õpetaja kõigepealt ennast vastutavaks lugema ja rakendama abinõusid selleks, et mitte lubada valesti kirjutatud sõnu...»<sup>16</sup>

Andes praktilisi näpunäiteid, kuidas õpetajatel tuleks õpetada õigekirja, esitatakse jällegi seesama nõue, seejuures kursiivkirjaga muust tekstist esile tõstetuna: «... loen oma kohuseks juhtida tähelepanu vajadusele alaliselt meeles pidada järgmist: peab igati taotlema, et õpilased ei näeks ortograafiliselt ebaõigeid sõnu, aga seda enam et nad ise neid ei kirjutaks.»<sup>17</sup>

Psühholoogilise põhjenduse andis sellele suunale Tsaari-Venes väga laialt tuntud metoodik V. Fljorov, kellelt ongi pärit too kuulus nõue: «Mitte ühtegi viga silma jaoks, mitte ühtegi viga käe jaoks.»<sup>18</sup>

Kuigi kurikuulus kujuteooria on psühholoogias hukka mõistetud, pole metoodikas sellest faktist veel küllalt konsekventseid järeldusi tehtud, eriti vigade ennetamise osas. Ega muidu veel 1958. aastalgi ei oleks kirjutatud: «On vaja rangelt jälgida, et õpilased ei näeks vigast kirjutusviisi, vead tahvlil tuleb kiiresti parandada, vihikutes tuleb hoiduda vigaste vormide allakriipsutamisest.»<sup>19</sup>

N. Roždestvenski, tänapäeva üks kõige tuntumaid nõukogude metoodikuid, ütleb oma monograafia alguses väga õigesti, et me ei pea kartma vea saatuslikku rolli, kuid hiljem väidab endaga vastuollu sattudes, et vea nägemine, esimene mulje olevat tugevam kui hilisem.<sup>20</sup>

Vastavad uurimused, mis muide on täies kooskõlas Pavlovi õpetusega, lükkavad vigade nägemisega seotud kartused ümber. Vähe sellest, et V. Gmurman oleks vältinud vigaste vormide nägemist, ta otse meelega õpetas õigekirja õigete ja ebaõigete vormide kaudu,

kasutades sel otstarbel nn. alternatiivtekste. Õpilane pidi näiteks valima «ма <sup>ШИ</sup>на» kirjutamisel õige vormi ja hülgama ebaõige. Katse tulemused olid otse hiilgavad: 30 õpilast kirjutas etteütluks kokku 270 sõna, millest ainult 2 oli kirjutatud valesti.<sup>21</sup>

D. Bogojavlenski esitab samas küsimuses Aserbaidžaaani kasvatusteadlase I. Seidovi uurimise tulemused ja märgib: «Autor jõuab õigusega lõppjäreldusele, et nende katsete andmed ei kinnita seda arvamust, et pärast vea tegemist ja selle visuaalset tajumist omandatakse vastava sõna õigekiri suure vaevaga. Ei leia kinnitust ka arvamine, «et nägemine ja kirjutamine» tingimata kinnitab tehtud vea.»<sup>22</sup>

Oleks aeg lõplikult vabaneda iganened seisukohtadest õigekirja õpetamise küsimustes, sest õpilaste õigekirja omandamise spetsiaalne uurimine on viinud järeldusele, et ortograafiliselt õige kirjutamise kätteõppimist ei saavutata mitte ainult reeglite ja nende rakendamiskuse baasil, ja ka mitte ainult nägemismeele baasil: olulist rolli mängivad peale selle nii auditiivsed kui ka kinesteetilised (liigutus-)kujud.<sup>23</sup>

Eelnevast nähtub evidentse selgusega, et mingiks universaalseks printsipiiks muudetud vigade kartus ahendab õpetajat tema töös ega soodusta küllaldaselt õpilaste arenemist. Programmi seletuskiri aitab seega kaasa õpilaste loova iseseisvuse pidurdamisele ning õigekirja taseme madaldamisele.

<sup>16</sup> М. А. Тростников, Методика письма. Юрьев, 1906, lk. 39.

<sup>17</sup> М. А. Тростников, Почему в школах пишут орфографически неправильно? Как устранить этот недостаток? Юрьев, 1911, lk. 29—30.

<sup>18</sup> В. А. Флёрв, Наглядность письма в освещении современной психологии. СПб., 1912, lk. 32.

<sup>19</sup> А. М. Александров, Опыт обучения правописанию. М., 1958, lk. 13.

<sup>20</sup> Н. С. Рождественский, Обучение орфографии в начальной школе. М., 1949, lk. 111—113.

<sup>21</sup> В. Е. Гмурман, Учебные занятия и самоподготовка по чтению и письму в I классе. Рмт.: Урок и подготовка домашних заданий в школах-интернатах. М., 1962, lk. 122.

<sup>22</sup> Д. Н. Богоявленский, Психология усвоения орфографии. М., 1957, lk. 399.

<sup>23</sup> Л. В. Занков, О начальном обучении. М., 1963, lk. 96.

Ebaõnnestunuks tuleb pidada ka seletuskirja punkti 11, kus õpilaste sõnavara liigitatakse aktiivseks ja passiivseks ning keelatakse õpetada aktiivsesse sõnavarasse mittekuuluvate sõnade ortograafiat.

Niisuguse soovitusena õrutatakse tegelikult karuteene õpilaste arenemisele. Õpilased nagu peaksid kasutama ainult teatud sõnavara. Nende õigekirja vilumused kujuneksid mitte niivõrd keeletehete mõtestamise baasil, kuivõrd teatud piiratud sõnavara äraõppimise alusel. On ülearune jagada emakeeles laste sõnavara aktiivseks ja passiivseks. Kui õpilane näiteks kasutab nn. passiivsesse sõnavarasse kuuluvat sõna oma kirjandis valesi, kas siis sellele mitte reageerida?

Samuti on õigekirja taseme madaldamise teenistuses seletuskirja 13. põhimõte, mis kontrolletteütusi käsib korraldada mitte sagedamini kui 1–2 korda kuus.

Ometi on kontrolletteütus eriti väärtuslik selle poolest, et ta tagab täieliku iseseisvuse, loob olukorra, kus õpilane peab orienteeruma mitmesugustes ortogrammides.

Samuti ei soodusta laste maksimaalset arenemist programmi seletuskirjas kirjalike tööde kohta antud näpunäited, milles nõutakse, et ümberjutustused ja kirjandid tuleb klassis õpetaja juhtimisel eelnevalt läbi töötada ja põhjalikult ette valmistada.<sup>24</sup> Kui niisugune kategooriline nõue on veel mõistetav 1. klassis, kus lapsed alles omandavad kirjutamisoskust, siis 2. ja 3. klassi suhtes, rääkimata 4. klassist, on selline nõudmine otse arenemist pidurdavaks teguriks. Tõsi küll, teatud määral leevendab seda kategoorilisust märke, et 3. ja 4. klassis on ümberjutustused ette nähtud ka kontrolltööna, s. t. nad tehakse ilma otseste ettevalmistuseta.

Ent kirjandi kohta see märke ei käi. Ometi aga peab programmi seletuskirja järgi 4. klassi õpilane olema võimeline iseseisvalt oma mõtteid väljendama. Selle saavutamiseks soovitatakse õpetaja osa kirjalike tööde ettevalmistamisel järkjärgult vähendada. Ent kuidas, seda ei ilmne kuskilt. Ometi on nii esimeses kui ka neljandas klassis ümberjutustuse ja kirjandi ettevalmistamiseks ette nähtud üks tund. Siin tekib vastuolu: kui kirjalike tööde ettevalmistamiseks on neis klassides ette nähtud täpselt ühepikkune aeg, milles siis seisneb õpetaja osa vähenemine? Kas selles, et õpetaja ise räägib vähem ja lapsed rohkem? See oleks ainsaks väljapääsuks sellest vastuolust.

Ent nii või teisiti — ei ole raske ette kujutada, kuhu me välja jõuame, kui kirjandid ühiselt tund aega ette valmistatakse. Jõuame selleni, et kogu klassi mõtted on surutud «Prokrustese sängi». Tõelist loomingut on sellistes tingimustes väga vähe leida. Õpilasi talutatakse edasi nagu karkude abil. Õeldu ei ole paljas teoreetiline arutus, vaid sedasama kõneleb iga õpetaja, kes on kirjandeid niiviisi ette valmistanud. Laste maksimaalse arendamise huvides tuleb loobuda kirjalike tööde ühisest ettevalmistamisest, vähemalt 2. klassist alates, nagu seda tehakse akadeemik L. Zankovi katseklassides.

Kui kokku võtta nii õigekirja kui ka kirjalike tööde taseme tõstmiseks vajalikud abinõud, tuleb märkida, et esiteks on vaja kontrolletteütusi (kuulmisdiktaate) korraldada võimalikult sageli, vähemalt kord nädalas, teiseks ei pea kontrolletteütus hõlmama ainult teatud ortogrammide rühma, vaid olgu võimalikult mitmekesine. Kui sellele lisada võimalikult sagedased, ilma igasuguse otseste keelilise ja sisulise ettevalmistuseta tehtavad loova iseloomuga kirjalikud tööd ja nende pärastine põhjalik analüüs ning paralleelselt toimuv suuline kõnearendus, siis olemegi leidnud võtme õigekirja taseme tunduvaks tõstmiseks.

Lõpuks peatume aabitsaeelse perioodi probleemil, mis on samuti põhimõtteline küsimus.

Mis eesmärki siis taotleb see nn. aabitsaeelne periood? Seletuskirjas on need sõnasetatud nii: «Aabitsaeelsel perioodil toimuvad harjutused on ettevalmistuseks lugemise ja kirjutamise õppimisele. Õpetaja peamiseks ülesandeks on õpetada lapsi sõna häälikulise analüüsi abil kuulma häälikuid kõnes, neid eraldama sõnas ja silbis... Tundides õpitakse praktiliselt tundma lauset, jaotama seda sõnadeks, sõnu omakorda silpideks ja silpe häälikeuks.»<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Eesti NSV Haridusministeerium, Algklasside programmid 1968/69. õppeaastaks, lk. 20.

<sup>25</sup> Sealsamas, lk. 11.

Kõik need eesmärgid on ju iseendast väga õiged ja vajalikud, kuid hoopis paremini saab neid realiseerida lugemise ja kirjutamise protsessis. Tõeline häälikuline analüüs toimub just siis, kui õpitakse aabitsat. Lugema õppimine polegi teisiti võimalik. Miks siis kulutada niigi kallist aega kaks nädalat paljale häälikute analüüsile. See oleks enam-vähem kasutult mahavisatud aeg.

Täpselt sama lugu on mõistete «lause», «sõna», «silp» ja «häälik» omandamisega. Kõige efektiivsem on seda teha kirjutama õpetamisel, sest lugema õppimisel niikuinii opereerivad õpilased kogu aeg nende mõistetega.

Teiseks jääb aabitsaeelse perioodi nõudest kõlama alatoon, et laste võimeid hinnatakse tunduvalt alla tegelikest. Kui eeldada, et kõik kooliastujad oleksid võrdlemisi aeglase arenemisega, siis võiks seesugust lugemisele ja kirjutamisele eelnevat ettevalmistusperioodi kuidagi õigustada. Ent katsed ja uurimised on näidanud hoopis vastupidist: lastes on võimeid rohkem, kui me oskame arvata. Tähtis on need võimed õige õpetamise süsteemiga välja arendada.

Ülaltoodud kaalutlustel tuleb jäägitult nõustuda akadeemik L. Zankovi seisukohaga, kes märgib: «Niisiis lugema ja kirjutama õpetamisele eelnev aabitsaeelne periood ei ole otstarbekas. Selle peale kulutatakse tunduval hulgal õppeaega, kuid kasu ei saada sest peaaegu mitte midagi.»<sup>26</sup>

Tallinna Pedagoogiline Instituut

Saabus toimetusse  
13. XI 1968

П. КЭЭС

### О НЕКОТОРЫХ НУЖДАЮЩИХСЯ В РЕФОРМУЛИРОВКЕ ПОЛОЖЕНИЯХ В ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ ЗАПИСКЕ К ПРОГРАММЕ ПО ЭСТОНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

*Резюме*

Вопросы программ и методики обучения в начальных классах обсуждаются не только в нашей стране, они привлекают к себе внимание и за рубежом. Справедливо указывается, что существующую, так наз. традиционную систему начального обучения следует изменить, так как она уже не отвечает требованиям времени.

Объяснительная записка ко всякой программе должна отражать последние достижения науки; в противном случае она быстро устареет. Между объяснительной запиской программы и методикой обучения соответствующему предмету существуют самые теснейшие взаимосвязи, следовательно, объяснительная записка программы через методику служит связующим звеном всего учебного процесса и отсюда косвенно влияет даже на качество знаний учащихся.

Для того чтобы эта цепь зависимостей не проявляла себя негативно, необходима согласованность между начальным звеном цепи, т. е. объяснительной запиской к программе, и достижениями современной науки.

Разбирая, с этой точки зрения, объяснительную записку к программе по эстонскому языку для начальных классов нашей республики, приходится, к сожалению, признать, что некоторые принципы, имеющие основополагающее значение в аспекте эффективности обучения, устарели и нуждаются в реформулировке.

К числу таких прежде всего относятся: недопустимость одновременного изучения сходного материала (например, *k, p, t* и *g, b, d* рядом с незвонким звуком); изучение таких тем, по требованию программы, должно быть отделено друг от друга как можно более длительным временным интервалом.

Такой совет обусловлен по существу ложным убеждением, будто бы сравнение, т. е. одновременное изучение различных и сходных черт, оказывает вредное воздействие на качество знаний. Но эффективность приема сравнения — общеизвестный и уже давно доказанный факт. В связи с этим можно сослаться на соответствующие исследования И. П. Павлова, Д. Н. Богоявленского, Л. А. Шварца, Я. И. Петрова и др.

<sup>26</sup> Л. В. Занков, О начальном обучении. М., 1963, lk. 50.

Далее, нуждается в корректировании требование, относящееся к предупреждению ошибок и основательной подготовке сочинений в связи с письменными работами школьников. Первое из них, т. е. предупреждение ошибок, сводится к переоценке роли зрения, которая получила свое начало еще в XIX веке. Другое же требование стесняет творческое и самостоятельное мышление детей.

В целях достижения лучшего уровня орфографии и содействия развитию самостоятельного мышления школьников, следует отказаться от боязни ошибок и предварительной подготовки сочинений. Школьникам надо чаще предлагать разнообразные письменные работы без предварительной подготовки, основательный анализ которых производится после их выполнения с использованием методов широкого сравнения.

Следует отметить также, что рекомендуемый в первом классе добукварный период нецелесообразен. На это затрачивается много учебного времени, а пользы он никакой не приносит.

Нет сомнений в том, что реформулирование положений объяснительной записки к программе по эстонскому языку для начальных классов, устаревших с точки зрения современного уровня развития науки, принесет большую пользу усовершенствованию методики обучения и в конечном счете будет способствовать улучшению качества знаний.

*Таллинский педагогический институт*

Поступила в редакцию  
13/XI 1968

P. KEES

#### SOME PROBLEMS CONNECTED WITH A REVISION OF THE EXPLANATORY NOTES TO THE CURRICULUM OF THE MOTHER TONGUE IN ELEMENTARY CLASSES

##### *Summary*

The questions of the curriculum and of the teaching methods in elementary grades have been discussed not only in our country, but abroad as well. It has been pointed out that the present so-called traditional teaching system in elementary grades must be subjected to changes since it is no longer compatible with contemporary demands.

The explanatory notes to every curriculum must reflect the contemporary scientific achievements. Bearing in mind that there is a close interrelation between the explanatory notes, the curriculum and the teaching methods, one may conclude that the explanatory notes to the curriculum, with the teaching methods as a binding link, will exercise an influence upon the whole process of education, and indirectly — even upon the quality of the pupils' knowledge.

In order to avoid a negative direction of the chain of dependences, harmony must be achieved at the initial stage of the chain, i. e. between the explanatory notes, the curriculum and the achievements of contemporary science.

Analysing from that viewpoint the explanatory notes to the curriculum of the mother tongue in the elementary classes of our republic, one must unfortunately admit that some principles have got out of date, and therefore they have to be revised.

For example, a particularly alarming demand is that similar material (for example *k*, *p*, *t* and *g*, *b*, *d* next to voiceless sounds) must not be studied simultaneously, but at as long an interval of time as possible.

As a matter of fact, this demand represents an erroneous point of view; comparison, i. e. a simultaneous treatment of different and similar lines can have no injurious effect on the quality of the pupils' knowledge. The efficiency of the comparative method is generally known and has been proved already long ago. In this connection one may refer to corresponding investigations by Academician Pavlov, D. Bogoyavlenski, L. Schwarz, J. Petrov, and others.

Further, it is necessary to review the demands concerning a forestalling of mistakes and a thorough preparation of compositions. The first demand, i. e. the forestalling of mistakes is due to an overestimation of the role of visual memory, which is a nineteenth-century concept. As to the second demand, it will diminish the creative and independent thinking ability of the pupils.

Therefore, in order to achieve better standards of spelling and to contribute to the development of independent thinking by the pupils, it is necessary to abolish the fear of mistakes and the preliminary preparation of compositions.

Pupils must often write various papers without any preliminary preparation, after which a thorough analysis must be made, using comparative methods.

It must also be mentioned that the pre-primer period recommended in the first grade serves to no purpose. Much teaching time is wasted on it, and almost without obtaining any results worth mentioning.

There is no doubt that a revision of the points which have become obsolete from the point of view of present science will contribute to an improvement in the teaching methods and, ultimately, to a rise in the standards of the knowledge of the pupils.

*Tallinn Pedagogical Institute*

Received  
Nov. 13, 1968

## EESTI NSV TEADUSTE AKADEEMIAS В АКАДЕМИИ НАУК ЭСТОНСКОЙ ССР

### EESTI NSV TEADUSTE AKADEEMIA AASTAKOOSOLEKULT

26. ja 27. märtsil tuli Tallinnas kokku Eesti NSV Teaduste Akadeemia üldkogu oma XXIII aastakoosolekule, mis toimus akadeemia presiidiumi istungitesaalis.

Oma avasõnas tervitas president akadeemik A. Veimer valitsuse autasude osaliseks saanud Keemia Instituudi kollektiivi, akadeemikuid F. Klementit, K. Orvikut ja J. Saati, korrespondentliiget E. Pälli, akadeemia asutuste juhtivaid teadlasi keemikdoktor A. Fominad ja bioloogiadoktor L. Laasimeri ning peatus sellel, kuidas kulgeb olulisemate töötulemuste rakendamine rahvamajandusse.

Seejärel kuulati ära osakondade akadeemiksekretäride ülevaated osakondade asutuste uurimistööde plaani täitmisest ja tulemuste rakendamisest 1968. aastal.\*

Presiidiumi teaduslik peasekretär akadeemik V. M a a m ä g i andis ülevaate akadeemia teaduslik-organisatoorsest tegevusest 1968. aastal ning 1969. aasta tööplaanist. Ta märkis, et aruandeaastal oli plaanis 63 probleemi, mis jagunesid 143 teemaks. Aasta jooksul lülitati plaani veel 16 teemat, mida asuti läbi töötama NSV Liidu Ministrite Nõukogu Riikliku Teaduse ja Tehnika Komitee ülesandel. 1968. aastal jõuti lõpule ühe probleemi ja 17 teema uurimisega; peale selle töötati läbi 24 teemalõiku. Meie akadeemia asutustes moodunud aastal saavutatud tähtsamatest tulemustest märgiti üleliidulise Teaduste Akadeemia aastaaruandes ära 18 tööd. Rahvamajandusele anti rakendamiseks 32 uurimistöö tulemused. Jätkus üle paarikümne varasematel aastatel esitatud töötulemuse juurutamine.

\* Ühiskonnateaduste Osakonna akadeemiksekretäri E. Pälli ülevaade on avaldatud allpool.

Akadeemia asutused esitasid 29 avaldust autoritunnistuse või patendi saamiseks, 5 leiutist soovitati patenteerida välismaal. Patenteerimis- ja leiundustegevuse eest vastutavate rühmade või eri töötajate määramisega asutustes paranes tegevus selles loigus, kuid sel alal on veel palju ebakohti ja raskusi. Veel ei ole kõikides instituutides leiutiste autorid vajalikul määral varustatud patendialase informatsiooniga ega anta neile dokumentide vormistamisel vajalikku konsultatsiooni. Avalduste läbivaatamine üleliidulises keskuskes võtab ülemäära kaua aega.

Akadeemia asutuste struktuuris ei toimunud suuri muudatusi: olemasolevates instituutides moodustati kaks uut sektorit ning Zooloogia ja Botaanika Instituudi koosseisu toodi Eesti NSV Tervishoiu Ministriumi Eksperimentaalse ja Kliinilise Meditsiini Instituudist üle protozooloogia sektor, kelle koosseisu sel puhul täiendati 11 üksuse võrra.

Akadeemia asutuste koosseis suurenes aruandeaastal 8,8%. Teadusliku personali hulgas oli 32 doktorit ja 322 kandidaati; seega oli ca 52%-l teaduslikest töötajast kraad. Aruandeaastal kaitses akadeemia asutuste töötajatest 2 doktori- ja 38 kandidaativäitekirja. Abipersonali hulgas esineb aga küllaltki suur (üle 10%) voolavus. Selle peamiseks põhjuseks on palkade reguleerimise edasilükkumine. Endiselt on mõningaid raskusi ka aspirantuuri komplekteerimisel: vastuvõtu plaan täideti vaid 98% ulatuses. Aastavahetusel oli akadeemia asutustes 173 aspiranti, neist 117 ilma vabastuseta põhitöökohast. Aruandeaastal tegi aspirantuuri läbi 44 isikut.

Kulutused akadeemia ja tema asutuste ülalpidamiseks suurenesid ligi 9% ja ulatu-