

TARTU RIIKLIK ÜLIKOOL

Hillar Palamets

**AJALOOLISTE
MÕISTETE
KUJUNDAMISE
METOODIKAST**

TARTU 1966

A-28038

TARTU RIIKLIK ÜLIKOO L
NSV Liidu ajaloo kateeder

H. P a l a m e t s

AJALOOLISTE MÕISTETE KUJUNDAMISE
METOODIKAST

T a r t u 1966

TARTU ÜLIKOOLI
RAAMATUKOGU

1. Sissejuhatuses .

Ajalooliste mõistete kujundamine on ajaloo õpetamise metoodika üks keerukamaid ja samaaegselt praktiliselt tähtsamaid küsimusi. Loogika seisukohalt ei ole meie ajalooalased teadmised õieti midagi muud kui mõistetest koosnevad ot-sustused. Juhul, kui mõisted on laialivalguvad, moonutatud või väärad, on ka teadmised vildakad. Seevastu annavad selgelt piiritletud ja täpsed ajaloolised mõisted tunnistust headest teadmistest, olles samaaegselt kindlaks baasiks uute teadmiste omandamisel, ajalooliste seaduspärasuste tunnetamisel ja ideelis-poliitiliste veendumuste kujundamisel. Teaduslikke mõisteid võime vaadelda tööriistadena, mille kvaliteedist ja korrasolekust oleneb suurel määral kogu edasise töö resultaat. Ajalooliste mõistete omandamine on lahutamatult seotud õpilaste ajaloolis-loogilise mõtlemise arendamisega, millele panevad tänapäeval kool ja elu järjest suuremat rõhku. Seepärast tuleb ajalooliste mõistete kujundamist pidada eriti aktuaalseks metoodiliseks probleemiks, mis nõuab pidevat tähelepanu ja hoolikat tööd.

Töö ajalooliste mõistetega pole meie koolides veel kaugeutki vajalikul tasemel. Seda näitavad õpilaste vastused niihästi ajalootundides kui keskkooli lõpueksamil ja sisseastumiseksamitel kõrgematesse õppeasutustesse. Aasta-aastalt korduvad ühed ja samad vead, mis viitavad formalismile õpilaste ajalooalastes teadmistes. Paljud õpetajad ei tööta veel süstemaatiliselt ja sihikindlalt mõistete kujundamisel, arvates väärtalt, et ajaloolised mõisted kujunevad iseenesest.

Sageli ei tunta veel küllaldaselt mõistete kujundamise psühholoogiat ega meetoodilisi teid ja võtteid mõistete ning mõistete süsteemide ratsionaalseks formeerimiseks. Need teadmised ja oskused on aga praktiliselt vajalikud nii oma pedagoogiteed alustavatele üliõpilastele kui juba aastaid koolipõllul töötanud ajalooõpetajatele.

Käesoleva õppevahendiga taotletakse järgmisi põhilisi eesmäärke:

1) anda ülevaade ajalooliste mõistete osast ajaloo õppimisel ning mõistete kujundamise teoreetilistest ja psühholoogilistest alustest;

2) tutvustada lugejaid mitmesuguste praktikas end õigustanud meetodite ja võtetega mõistete ning mõistete süsteemide kujundamise valdkonnas;

3) äratada mõtteid ja anda näpunäiteid iseseisvateks loovateks katsetusteks ajalooliste mõistete kujundamisel õppetöös.

2. Kirjandusest.

Vaatomata käsitletava probleemi tähtsusele ja aktuaalsusele, pole ajalooliste mõistete kujundamise meetoodika leidnud kuni viimase ajani ulatuslikumat teoreetilist läbitöötamist. Küll on ilmunud arvukalt uurimusi mõistete formeerimise kohta didaktilisest, loogilisest või psühholoogilisest aspektist. Nendest töödest on meile olulisemad ja kättesaadavamad järgmised:

- 1) Psühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele, peatoimetaja A.A. Smirnov, Tallinn 1960, 8. peatükk "Mõtlemine", lk. 209 - 252.
- 2) A. Päril, Mõisteõpetuse põhiküsimusi, Tartu 1963, TRÜ rotaprint.
- 3) М.Н. Шардаков, Очерки психологии школьника, М., 1955, - глава III § 6, "Закономерности усвоения понятий", лк. 147-165.
- 4) М.Н. Шардаков, Мышление школьника, М., 1963, -

глава УП, "Формирование понятий", Ик. 205-235.

- 5) Винценты Оконь, Процесс обучения, перевод с польского языка, М., 1962, - Глава У § 2, "Формирование понятий у учащихся", Ик. 94-118.

Ajalooliste mõistete kujundamist on põgusalt käsitletud igas viimastel aastatel ilmunud ajaloo õpetamise metoodikas, kuid sügavam ja laiahaardelisem monograafia puudub. Juhiksime lugejate tähelepanu järgmistele sellelaadsetele artiklitele:

- 1) А.А.Вагин, Н.В.Сперанская, Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах, М. 1959, - Раздел второй, глава I, "Как мы работаем над созданием у учащихся исторических представлений и формированием исторических понятий", Ик. 56-89.
- 2) А.А.Вагин, Вопросы экономики в школьном курсе истории в УШ-Х классах, Л. 1955, глава III, "Формирование историко-экономических понятий", Ик. 67-96.
- 3) А.В. Ефимов, А.З. Редько, Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории, М., 1958.
- 4) А.З. Редько, Психологические особенности усвоения истории учащимися IV-VIII классов. - Психология усвоения истории учащимися, под ред. А.З.Редько, М., 1961.
- 5) V. Marmei, Mõningate mõistete kujundamisest tahvli-skeemide abil ajalootundides (7. - 8. kl.), Tallinn 1965.

Saksa Demokraatlikus Vabariigis ilmunud käsitlustest on meile huvipakkuvad:

- 1) Friedrich Donath, Begriffsbildung im Geschichtsunterricht, Berlin 1962. Selle brošüüri kohta on

ilmunud pikem polemiseeriv retsensioon Dieter Behrendti sulest ajakirja "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde" 1964. aasta 8. numbris (lk. 662 - 680).

- 2) M.I. Krugljak, Wie formen sich bei den Schülern Begriffe im Prozess des Geschichtsunterrichts? "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde" 1962, nr. 1 (lk. 33 - 46); nr. 2 (lk. 118 - 130).
- 3) Bernhard Stohr, Methodik des Geschichtsunterrichts, Berlin 1962 (lk. 238 - 248).

Lisaks eeltoodud põhilisele kirjandusele on käesoleva õppevahendi koostamisel kasutatud arvukalt muid mõisteõpetust käsitlevaid artikleid ning ülevaateid, aga samuti TRÜ diplomandide H. Sema ning I. Ševtsuki käsikirjalisi diplomitöid ning üliõpilase L. Jakobsoni kursusetööd, mis kõik olid pühendatud ajalooliste mõistete kujundamise metoodikale. Suurel määral tugineb autor isiklikele tähelepanekutele ajalooõpetajana ja metoodikuna, sidudes sel kombel üldist käsitlust vahetult meie vabariigi koolide praktikaga.

I. AJALOOLISTE MÕISTETE KUJUNDAMISEST ÜLDKUJUL.

3. K u j u t l u s t e j a m õ i s t e t e o s a s t a j a l o o õ p p i m i s e l .

Pedagoogilisest aspektist lähtudes võime iseloomustada õppimist kui sihipärast inimlikku protsessi, mille eesmärk on omandada ühiskondlikku kogemust selle üldistatud kujul. Mingi aine õppimise tulemusena peab õppiija teadvuses välja kujunema teadmiste (=mõistete) süsteem, kusjuures see on samaaegselt seotud teatud oskuste ja vilumuste omandamisega.

Õppimine ehk teadmiste omandamine on seega aeganõudev protsess, milles võime eristada 4 põhilist etappi:

- 1) Õppematerjali tunnetamine;
- 2) Õppematerjali mõistmine;
- 3) Õppematerjali meelestpidamine ja
- 4) Õppematerjali reprodutseerimine ning rakendamine praktikas.

Vaatleksime lähemalt ajaloolise õppematerjali tunnetamisega seotud küsimusi. Võrreldes kõigi teiste õppeainetega, esineb ajaloo õppimisel üks oluline psühholoogiline erinevus, mis seisneb selles, et ajaloo objekti - inimühiskonna mineviku - ei ole võimalik vahetult tunnetada. Õpetades mistahes teist õppeainet peale ajaloo (füüsikat, keemiat, geograafiat, kirjandust, osalt ka ühiskonnaõpetust), saab õpetaja põhimõtteliselt otseselt õpilastele demonstreerida õpitavaid nähtusi, viia õpilasi nende nähtustega vahetusse kaemuslikku kokupuutesse. Loomulikult pole see praktiliselt alati teostatav, kuid teoreetiliselt on täiesti reaalne, et õpilasi viiakse aatomielektrijaama või kõrgmäestikku, et neile tutvustatakse originaalis Puškini või Shakespeare'i loomingut, et nad jälgivad laboratooriumis keemilisi või füüsikalisi protsesse. Seevastu on täiesti võimatu lasta tänapäeva õpilastel vahetult tunnetada sündmusi või protsesse inimkonna minevikust. Ka kõige parema tahtmise juures ei saa õpetaja neile demonstreerida originaalis Rooma orjapidajat või pärisorist talupoega, ei saa neid viia keskaegsesse linna või näidata mõnda Põhjasõja lahingut. Ajaloolist protsessi on võimalik tunnetada üksnes kaudselt - kas siis õpetaja elava sõna, õpiku või lugemiku teksti või mitmesuguste näitlike vahendite mõjutusel õpilase teadvuses tekkinud kujutluste ning mõistete vahendusel. Õppematerjali tunnetamine ajaloo õppimisel toimub inimliku tunnetuse tuntud teed kaudu, mis V.I. Lenini sõnade kohaselt viib elavalt kaemuselt abstraktsele mõtlemisele ja sealt edasi praktikale. Seejuures pole ajaloo õppimisel elava kaemuse objektiks mitte minevik ise, vaid selle kaudsed tunnistajad, ajalooallikad või nende alusel loodud õppe- ja näitlikud vahendid.

Asjaolu, et ajaloolist protsessi saab tajuda üksnes kaudselt, ei tähenda veel, nagu ei etendaks õpilaste vahetud kogemused ja muljed olulist osa ajaloo õppimisel. Psühholoogia õpetab, et tegelikkuse peegeldumine inimese teadvuses on alati kahesuguste elementide vastastikuse seose produkt.¹ Ühelt poolt tulevad arvesse otsesed muljed, mida inimene saab tegelikkuse nähtustest, teiselt poolt ühiskondlikult väljatöötatud kujutlused, mõisted ja ideed, mille mõju-
dele õpilane allub, suheldes inimestega suulise või kirjaliku kõne abil. Seejuures on peamine ja primaarne inimese otsene kogemus. Ühiskondlike kujutluste ja mõistete omandamine peab kas otseselt või teiste mõistete kaudu tuginema vahetutele muljetele, elupraktikast saadud vahetule kogemusele.

Ajaloolise õppematerjali tunnetamisel on tähtis koht aistingutel ja tajudel, mis tuginevad minevikust pärinevate esemete ja mälestusmärkide või mitmesuguste näitlike vahendite vastuvõtmisele. Mitte vähem tähtis pole aga õpilase üldise silmaringi laienemine teda ümbritseva kaasaegse sotsiaalse tegelikkuse ja geograafilise keskkonna järjest avarduva praktilise tundmaõppimise teel. Niimoodi omandab ajalugu õppiv õpilane isiklikke praktilisi kogemusi ja muljeid, mis on asendamatuks ehitusmaterjaliks ajalooliste kujutluste loomisel.

Kujutlusi võime jagada kahte suurde liiki - mälukujutlusteks ja fantaasiakujutlusteks.

Mälukujutlused on varasemas meelelises kogemuses, tajuprotsessis antud esemete ning nähtuste reprodutseeritud kujundid. Kui meie taju on täiesti konkreetne, siis on kujutlused juba teatud määral üldistatud iseloomuga, sellised, kus üldmuljet on küll kerge uuesti silmade ette manada, kuid detailid jäävad häguseks, laialivalguvaks või teinekord puuduvad hoopis. Nii kujutavad õpilased hõlpsasti endale ette mõne ajaloolise hoone (näiteks Tallinna raekoja või Kuressaare

¹ Psühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele, peatoimetaja A.A. Smirnov, Tallinn 1960, lk. 77.

piiskopilossi) üldpilti, kuid ei tule toime selle hoone detailse kirjeldamisega. Üldiselt on õpilaste mälukujutluste osa minimaalne, kuna nende teadlik mälu piirub vaid 6 - 12-aastase tagasihaardega. Kuid selliseid mälukujutlusi on siiski olemas ja uusimate perioodide õpetamisel tuleb õpetajal seda asjaolu arvestada. Nii mäletavad õpilased uute tehaste, ettevõtete või koolide käikulaskmist, seda, millal ja kus nad kuulsid inimese esimesest lennust kosmosesse, kuidas sellele teatele reageerisid nõukogude inimesed; unustamatult eredaid muljeid on õpilastel Eesti NSV 25. aastapäeva tähistamiseks toimunud üldlaulupeolt jne.

Ajalooõpetaja mälukujutluste haare on tunduvalt laiem ja ka kvalitatiivselt sügavam. Vanemad pedagoogid mäletavad isiklike kogemuste põhjal sündmusi, alates Esimesest maailmalistlikust maailmasõjast ja tormilisest 1917. aastast, nooremad, alates kodanliku korra lõpuaastast Eestis, murrangulisest 1940. aastast, Suurest Isamaasõjast ja sõjajärgsest ülesehitustööst. Selline erinevus mälukujutluste osas on üheks teguriks, mis tagab pedagoogi teadmiste hoopis kõrgema ja kaemuslikuma taseme, kui see on tema õpilastel, kellele ta annab oma muljeid edasi sündmuste vahetu kaasosalisena. Kogemused kinnitavad, et just sellistes tundides, kus õpetaja oskab lastepäraselt tugineda oma elukogemustele, kus ta taas elustab mitmesuguste ilmekate detailide kaudu ajastu kordumatut hõngu, kujuneb õpetaja kontakt klassiga eriti tihedaks ja esitatav materjal jääb lastele otsekui iseenesest meelde.

Väga tähtsat osa ajaloo õppimisel etendavad fantaasiakujutlused, mille puhul õpilane, kombineerides mälus olemasolevaid elemente, püüab saada uut resultaati. Omandades sõnalist õppematerjali, peab õpilane võimalikult konkreetset ja tõetruult kujutlema seda, mida ta pole kunagi näinud ega saagi kunagi näha: ürginimeste elu, orjade ülestõusu, rahvakoosolekut Novgorodis, Kolumbuse karavelle ulgumerel, ülestõusnud rahva tormijooksu Bastille'le. Aga samasugune nõue, ja seda veelgi suuremal määral, kehtib õpetaja suhtes. Ka tema saab kaugema mineviku sündmusi ette kujutada üksnes fantaasiakujutluste abil.

Pole mingit põhjust arvata, et fantaasiakujutluste rikkus ja ilmekus sõltuvad kaasasündinud "fantaseerimisvõimest", "luulelennust". Fantaasiakujutluste allikaks on ikkagi meid ümbritsev objektiivne reaalsus. Meie fantaasia on sõltuv tegelikkuse tundmisest. Mida laialdasemad on õpilase või õpetaja teadmised kaasaegsest elust, mida laiem on tema silmaring, seda paremini ja täpsemini suudab ta valmusilme ette manada analoogilisi nähtusi minevikust ja, tuginedes varasemale kogemusele, luua täiesti uusi ajutisi seoseid, mis on fantaasiakujutluste füsioloogiliseks aluseks meie ajus.

Kujutlused on omakorda lähtematerjaliks inimliku tunnetuse kõrgeima vormi - mõistete moodustamisel. Mõisted on mõtlemise vorm, mis peegeldab esemeid ja nähtusi nende oluliste tunnuste kaudu. Olulisteks tunnusteks aga nimetame selliseid tunnuseid, mis määravad antud eseme või nähtuse olemuse, tema kvaliteedi, mis on üldised tervele antud esemete või nähtuste liigile, eristades neid nähtusi teiseliigilistest esemetest või nähtustest. Olulisi tunnuseid nimetatakse ka mõistet määravateks tunnusteks.¹

Võrreldes kujutlustega, mis on individuaalsed ja kaemuslikud, on mõisted üldistatud. Mõistete puhul me hülgame kõik ebaolulised konkreetset tunnused ja detailid, säilitades ainult need, mis peegeldavad antud objekti olemust. Nii on inimese olulised tunnused võime valmistada tööriistu ja artikuleeritud kõne, kella puhul aga omadus mõõta aega. "Kella" mõiste puhul me ei pööra tähelepanu kella kujule, tema mehhanismi eripärasusele või selle puudumisele (liivakell, kell-küünal), suurusele, numbrilauale - kõik need tunnused on ebaolulised, juhuslikud, mis võivad kella juures esineda, aga ka puududa, ilma et kell lakkaks olemast kell. Kuid võime aega mõõta peab esinema kõikidel kelladel, selle määrava tunnuse puudumisel lakkab kell olemast kell, ajamõõtja.

Mõistete haare on tunduvalt laiem, aga samaaegselt ka sügavam kui kujutlustel. Mõisted kujunevad aistingute, taju-

¹ A. Päril, Mõisteõpetuse põhiküsimusi, TRU rotaprindi väljaanne, Tartu 1963, lk. 8 - 9.

de ja kujutluste baasil, kuid ei ole eelnimetatute lihtne summa, vaid nende meeleliste andmete üldistuse resultaat. Kui aistingutes, tajudes ja kujutlustes pole üldine ja oluline eraldatud juhuslikust ja ebaolulisest, siis mõistes on see eraldumine toimunud ning tervele nähtuste liigile iseloomulik üldine ja oluline **abstraheeritud** ning lakooniliselt esile tõstetud. Mõisted avavad meile nähtuste ja esemete vahelised varjatud seosed ning seaduspärasused, võimaldades sel teel hoopis sügavamalt tunnetada objektiivset tegelikkust. Tuginemata mõistetele, poleks võimalik edasi anda neid kogemusi ja teadmisi, mida inimkond on sajandite vältel omandanud ja talletanud järgnevatele põlvkondadele.

Nii nagu kõigil abstraktse mõtlemise vormidel, on ka mõistetel lahutamatu seos keelega, mis registreerib sõna-des ja lausetes inimliku tunnetuse resultate. Just keele abil fikseeritakse inimkonna ajalugu ning muudetakse kättesaadavaks ning hõlpsasti mõistetavaks praegustele ning järeltulevatele põlvedele.

Teaduslike mõistete omandamine pole ühekordne akt, vaid aeganõudev ja komplitseeritud protsess. Mõiste täielik omandamine tähendab, et omandatakse kogu teadmiste hulk esemetest, mida antud mõiste hõlmab. Mida enam me sellele lähene-me, seda paremini me valdame antud mõistet. Selles seis-nebki mõistete arenemine: nad ei jää muutumatuiks, vaid nen-de sisu täieneb ja muutub vastavalt teadmiste laienemisele.¹

See asjaolu annabki õiguse väita, et ajalooteaduse aluste omandamine pole võimalik ajalooliste mõistete süsteemi tundmiseta. Üksikute, isoleeritud ajalooliste mõistete tundmine annab meile vähe. Pealegi pole võimalik lahti mõtes-tada mingit mõistet lõpuni, kui me vaatleme teda ainult omaette, isoleerituna teistest mõistetest. Mõiste sügavamaks omandamiseks on tarvis teada tema suhet teistesse lähedastes-se mõistetes, teada tema kohta mõistete süsteemis.

¹ Psühholoogia. Õpik pedagoogilistele koolidele, Tal-linn 1960, lk. 219.

Ajalooliste mõistete kujundamisel esineb rida spetsiifilisi raskusi. Eelnevalt oli juba juttu sellest, et ajaloolised mõisted peegeldavad enamikus minevikunähtusi, mille vahetu tunnetamine pole ka kõige parema tahtmise juures võimalik. Paljud ajaloolised mõisted kajastavad tugevalt abstraheeritud, keerukaid inimestevahelisi suhteid. Vastavalt ajaloo käigu dialektilisele arengule muutub ka mõistete sisu, säilitades endise sõnalise kesta. Õpilased peavad teadma, et pärisorjus XIII sajandil esines hoopis teistes konkreetsetes vormides kui pärisorjus XVIII sajandil, et ekspluateerimine orjanduslikus ühiskonnas erines tunduvalt ekspluateerimisest kapitalismi- või imperialismiperioodil, et vaatamata konkreetsete nähtuste hulga ja kirevusele, jääb kõigis ekspluateerimisele rajatud ühiskondlik-poliitilistes formatsioonides ekspluateerimise mõiste põhiolemus muutumatuks.

4. A j a l o o l i s t e m õ i s t e t e l i i g i d .

Ajaloolisi mõisteid võime mitmeti liigitada või klassifitseerida, sõltuvalt sellest, millise olulise tunnuse me võtame liigituse aluseks. Nii puutume õppetöö käigus kokku üldmõistetega (riik, sõda, manufaktuur) ja üksik- ehk individuaalmõistetega (Kiievi riik, Põhjasõda, Kreenholmi manufaktuur). Konkreetsed mõisted peegeldavad reaalselt eksisteerivaid esemeid ja nähtusi (püramiid, parlament, kolhoos). Abstraktsed mõisted seevastu annavad edasi reaalistest esemetest või nähtustest mõtteliselt eraldatud omadusi ja tunnuseid (progressiivne, feodalism, elukallidus).

Ajaloo koolikursuse seisukohalt on meile oluline alljärgnev mõistete klassifikatsioon, mis tugineb ajalooliste mõistete mahule ja nende kujundamise keerukuse astmele.

Kõige üldisemaid mõisteid, mis esinevad kogu ajalookursuse ulatuses ja millega õpilased puutuvad sageli kokku ka teiste ainete tundides, aga sageli ka kirjanduse ning massilise informatsiooni vahendite kaudu väljaspool kooli, nime-

tatakse sotsioloogilisteks mõisteteks ehk ühiskondlik-ajaloolisteks põhimõisteteks. Siia kuuluvad mõisted, nagu ühiskondlik-poliitiline formsioon, ühiskondlik klass, sõda, revolutsioon, riik, majandus, kultuur. Nende mõistete kujundamine nõuab väga ulatusliku faktilise materjali üldistamist ja seepärast jõutakse nende mõistete kujundamisega tavaliselt lõpule alles keskkooli viimases klassis ühiskonnaõpetuse tundides.

Teise suure liigi moodustavad ajaloolised põhimõisted, mis peegeldavad mingile ühiskondlik-majanduslikule formsioonile kui tervikule omaseid jooni. Teistes formsioonides need mõisted enam ei esine. Sellised mõisted on näiteks ori ja orjapidaja, feood, kapital, natsionaliseerimine, sotsialistlik võistlus jt. Ajalooliste põhimõistete kujundamine peaks põhihoontes lõpule jõudma nende õppeaastate jooksul, mille vältel üht või teist formsiooni õpitakse.

Kolmandasse liiki kuuluvad episoodilised ajaloolised mõisted, mis peegeldavad kitsalt mõnele maale või lühemale perioodile omaseid nähtusi või esemeid, nagu püramiid, galdeer, opritšnina, generaalstaadid, narodnik jne. Nende mõistete omandamist soodustab konkreetse näitlikustamise võimalus, mistõttu nende formeerimine toimub tihti otse tunnis näitlike vahendite abil.

Sotsioloogiliste mõistete ja ajalooliste põhimõistete omandamise käigus läbivad kujunevad mõisted õpilaste teadvuses mitmeid astmeid. Vastavalt sellele jaotatakse ülalnimetatud mõisteid veel järgmiselt.

Juba enne ajalookursuse juurde asumist on õpilased sotsiaalse keskkonna vahendusel puutunud kokku mitmete sotsioloogiliste või ajalooliste terminitega. Sel juhul on tegemist mõiste stiihilise omandamisega, kusjuures mõiste sisu püütakse avada mõningate silmatorkavate, kuid ajalooteaduse seisukohalt täiesti juhuslike ja ebaoluliste tunnuste kaudu. Sellisel arenguastmel olevaid mõisteid nimetatakse eelteaduslikeks mõisteteks (донаучное понятие) või ka igapäevasteks mõisteteks (житейское понятие), kuna nendega opereerivad

sageli täiskasvanud oma igapäevastes kõnelustes. Belteaduslike mõistete suhted teiste mõistetega on üldreeglina moonutatud, mille tagajärjel on kogu mõistete süsteem rikutud. Nii arvavad paljud III klassi õpilased, et pealinnaks nimetatakse kõige suuremat linna riigis, et sõda on verevalamine, et mõisnik on väga halva iseloomuga rikas inimene ja et fašist on sama mis sakslane.

Ajalooõpetajad ei tohi ignoreerida selliste moonutatud mõistete olemasolu, vaid peavad juba IV klassist peale, vastavalt konkreetse ajaloolise õppematerjali võimalustele, astuma samme, et eelteaduslike mõistete asemel kujuneksid õpilaste teadvuses elementaarteaduslikud mõisted.

Elementaarteadusliku mõiste astmel avatakse mõiste sisu ainult osaliselt, antud kooliea õpilasele jõukohasel tasemel. Nii ei suuda 11 - 13-aastased lapsed veel sisuliselt lahti mõtestada ega omandada "fasismi" teaduslikku määratlust, mille kohaselt mõistetakse fašismi all monopolistliku kapitali kõige reaktsoonilisemate elementide avalikult terroristlikku diktatuuri kapitalismi uldkriisi perioodil. IV klassi õpilane võib selle võõrsõnade rea küll pähe õppida, kuid sellest arusaamine tuleb kõne alla alles keskkooli vanemates klassides, mil õpilased on eelnevalt omandanud "imperialismi" ja "kapitalismi uldkriisi" mõisted. Ometi ei saa leppida, et meie õpilased samastaksid paljude õppeaastate vältel fašiste mingi rahvuse esindajatega. Seepärast tuleb juba IV klassis, õpetades Nõukogude Liidu Suurt Isamaasõda, selgitada õpilastele, et fašistideks nimetatakse mitte mingi rahva liikmeid, vaid töörahva kõige õelamaid vaenlasi, kelle eesmärgiks oli teiste rahvaste orjastamine ja kogu maailma vallutamine. "Mõisniku" juures tuleks elementaarteadusliku mõiste astmel näidata, et on tegemist rikka maa-valdajaga, kes elab vaeste talupoegade-pärisorjade töövaeva arvel.

Omandanud üldistuste tegemiseks vajaliku faktilise materjali, jõuavad õpilased pikkamööda teadusliku mõisteni, millel on oma kindel oluliste tunnuste kogum ja mille

sisu võib avada mõistet defineerides. Teadusliku mõiste omandamist iseloomustab ühtlasi oskus näha õpitava mõiste suhet teiste lähedaste mõistetega, paigutada antud mõiste mõistete süsteemi.

Juhul, kui õpilane pole eelnevalt ajaloolise mõistega kokku puutunud ja ei oma selle kohta mingeid eelteadmisi, siis puudub loomulikult eelteadusliku mõiste aste ja õpetaja võib kohe asuda elementaarteadusliku või ka teadusliku mõiste kujundamisele. Nii on see mõistetega aristokraatia, feood, parlament, naturaalmajandus, sfinks jt. Siin esineb vahelülina assotsiatsioonide ehk näidete aste, mida poola didaktik W. Okon iseloomustab sissejuhatava astmena, kus õpilase teadvuses eseme nimetus seostub eseme kujutusega või eseme endaga.¹ Ajaloo õppimisel toimub sel etapil eseme nimetuse (karavell, katapult) seostumine selle eseme mudeli või pildiga või nähtuse nimetuse (leegion, naturaalmajandus) seostumine selle nähtuse sõnalise kirjeldusega, mille tulemusena õpilane suudab siduda terminit konkreetse näitega ("Karavell oli niisugune purjelaev, millega Kolumbus sõitis üle ookeani").

5. Mõistete kujundamise etapid üldkujul.

Nii didaktikud kui metoodikud on üksmeelsel arvamusel, et keerukamad teaduslikud mõisted kujunevad õpilase teadvuses pikema aja jooksul, järk-järgult, läbides palju astmeid (etappe). Kuidas see aga täpselt toimub ja kui palju neid astmeid on, selles osas lähevad arvamused küllaltki radikaalselt lahku.

W. Okon kõneleb vaid kolmest etapist: 1) assotsiatsioon eseme ja tema nimetuse vahel, 2) eseme väliste omaduste alusel kujunev elementaarmõiste, 3) teaduslik mõiste. Nõukogude psühholoog Mihhail Šardakov esitab 7 etappi, ajaloometoo-

¹ В.Оконъ, Процесс обучения, М., 1962, lk. 95.

dik A. Vagin 6 etappi, ajaloometoodik A. Janko-Trinitskaja 4 etappi.

Terav poleemika selles küsimuses on viimasel ajal hargnenud Saksa Demokraatliku Vabariigi ajaloometoodikute F. Donathi ja D. Behrendti vahel. Oma brošüüris "Begriffsbildung im Geschichtsunterricht" esitab F. Donath järgmised kuus asetat: 1. Kujutluste loomine. 2. Mõiste põhitunnuste määratlemine. 3. Mõiste defineerimine. 4. Mõiste sisu laiendamine. 5. Mõiste viimine mahult laiemale mõiste alla. 6. Vähem üldisete mõistete tuletamine kõrgemaastmelistest üldmõistetest.¹ D. Behrendt aga leiab, et ülaltoodud astmestik kujutab endast formaalset šablooni, mis on tuletatud silmas pidades üksnes loogikat ja psühholoogiat, arvestamata ajaloo kui õppeaine eripärasust, mistõttu eeltoodud skeemi pole võimalik tegeliku õpetamise käigus kasutada.²

Meie arvates on katse konstrueerida kõikide teaduslike mõistete kujundamist kajastav universaalne skeem vaevalt teostatav. Ja seda seepärast, et koolitöös ei kohta me teaduslikke mõisteid mitte "puhtal kujul", eraldatuna konkreetsest faktilisest materjalist, vaid lahutamatus orgaanilises seoses programmilise õppematerjaliga. Edasi - mõisted erinevad oma struktuurilt üksteisest väga palju. Unustada ei tohi ka õpilaste ealisi iseärasusi, mis vajutavad oma pitseri ühe ja sama mõiste kujundamisele olenevalt õpilaste vanusest ja arengutasemest. Seepärast saaks kõne alla tulla vaid kindlatüübiliste mõistegruppide kujundamist peegeldavate skeemide loomine, millest oleks õpetajatel paljugi kasu koolitöös.

Sellist diferentseeritud lähenemist mõistete kujundamisele kohtamegi Mihhail Šardakovi töödes, kus eraldi vaa-

¹ F. Donath, Begriffsbildung im Geschichtsunterricht, Berlin 1962, lk. 15 - 48.

² D. Behrendt, Kritische Bemerkungen zu Friedrich Donath: "Begriffsbildung im Geschichtsunterricht", "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde" 1964, Heft 8, lk. 662-680.

deldakse esemeid, suhteid ja moraalikategooriaid väljendavate mõistete kujundamist. Huvipakkuv on ajalooõpetajaile ka M. Šardakovi seitsmeastmeline skeem teaduslike mõistete kujundamiseks üldkuul¹, mis mõningate täienduste korral sobib etalooniks paljude sotsioloogiliste ja ajalooliste põhimõistete kujundamisele.

Nende mõistete juures, mille puhul on tegemist eelteadusliku mõiste astmega, tuleb mõiste kujundamist alustada õpilaste teadvuses olevate teadmiste aktualiseerimisest ja kontrollimisest. Õiged eelteadmised kinnistatakse kiitva hinnanguga, vildakad eelteadmised aga kummutatakse, selgitades õpilastele nende paikapidamatust. Piltlikult väljendades: enne kui asuda mingi hoone püstitamisele, tuleb eelnevalt ehitusplats üle vaadata. Seal leiduv sobiv materjal kasutatakse ära, kõlbmatu materjal aga kõrvaldatakse, et ta ei segaks edasist tööd. Kui aga hakata ehitama selliseid eeltooditud tegemata, siis ei maksa imestada, et pealtnäha tugevad konstruktsioonid ebakindla alusmüüri tõttu hiljem ootamatult kokku varisevad. Igapäevasest elust saadud väärad eelteadmised, mis tavaliselt üldistavad mõistete väheolulisi, aga seejuures teravalt silmatorkavaid ja lastepäraseid tunnuseid, on väga visad kaduma ning ajalooõpetajal tuleb mõnikord kurja vaeva näha, enne kui õpilased saavad lõplikult üle varem sissejuurdunud eksiarvamustest (näiteks mõiste "fašist" juures). Seda mõiste kujundamise astet (mida M. Šardakovi astmestikus ei esine) võime tinglikult nimetada nullastmeks.

Kui õpilased puutuvad mõistega esmakordselt kokku alles õppetöö käigus, siis algab mõiste kujundamine esmase tutvumisega esemete ja nähtustega, millest tuleb lastele anda võimalikult konkreetne kaemuslik kujutus. Esmaseks tutvumiseks valitud näide (kas siis demonstreeritava näitliku vahendi või kirjeldatava sündmuse kujul) peab olema mitte liialt keeruline ega detailidega üle koormatud, ilmekas, hästi rel-

¹ М. Шардаков, Мышление школьника, М., 1963, Ик.223-227.

jeefsete oluliste tunnustega. Oma suulises käsitluses püüdku õpetaja esile tõsta mõistes leiduvat uut, vastandades seda õpilaste aktiivsel kaasabil juba tuntud samatüübilistele esemetele või nähtustele.

Järgmine aste on kujundatava mõiste kohta käiva materjali laiendamine ja rikastamine, selleks et anda piisav kogus faktilist materjali üldistuste tegemiseks. Näidismaterjali tuleb valida nii, et kujundatavale mõistele olulised tunnused säiliks ja tõuseksid esile, ebaolulised, juhuslikud tunnused aga varieeruksid ja jääksid olulistega võrreldes varju. Ebaõige on asuda mõiste oluliste tunnuste esiletoomisele ja definitsiooni kujundamisele vaid 1 - 2 näite alusel. Kui vähegi võimalik, tuleb varuda mõiste kujundamiseks rohkem näiteid, et anda järgnevatele üldistustele tugev baas konkreetsest materjalist, mis omakorda soodustab püsivate teadmiste omandamist.

Kolmandaks astmeks on õpitavate esemete ning nähtuste üldiste ning oluliste tunnuste eraldamine ning üldistamine. Üldistamise all mõistetakse loogilist võtet, milles kõrvutatakse rida fakte, millest igaühel on mitmeid tunnuseid. Oletame näiteks, et fakti A iseloomustavad tunnused $a_1; a_2; a_3 \dots$, fakti B tunnused $a_1; b_2; b_3 \dots$, fakti C tunnused $a_1; c_2; c_3 \dots$. Kõrvutades neid tunnuste ahelaid, näeme, et kõigile neile on ühine tunnus a_1 , ülejäänud tunnused on aga erinevad. Selle ühise tunnuse eraldamine ongi üldistamine. Sisuliste vigade vältimiseks tuleb hoolikalt silmas pida, et üldistamise aluseks võetud tunnused oleksid marksistliku ajaloo teaduse seisukohalt tõepoolest olulised, peegeldades ajaloolise protsessi olemust, mitte aga välist vormi.

Neljandaks etapiks on omandatavate mõistete täpsustamine, s. t. nende võrdlemine lähedaste mõistetega, kusjuures tuuakse esile just neid mõisteid üksteisest eristavad tunnused. Selline võrdlemine aitab muuta õpilaste teadmisi mõistetest täpsemaks, võimaldades vältida laialivalguvat üldsõnalisust. Nii muutuvad uued mõisted reljeefsemaks ja selgemaks, kuna õpilane õpib nägema ka neid tunnuseid, mis eristavad antud mõistet kõigist teistest mõistetest.

Alles sellise mitmetahulise ja põhjaliku eeltöö järel jõuame mõiste defineerimiseni. Defineerimiseks nimetatakse mõiste sisu kujundavate üldiste ja oluliste tunnuste esiletoomist. Korrektne defineerimine toimub lähema soomõiste ja liigierisuse kaudu. See tähendab, et alguses tuleb osutada mahult laiemale mõistele, mille alla defineeritav mõiste kuulub. Näiteks: "Streik on klassivõitluse vorm..." või "Konstitutsiooniline monarhia on riigivorm...". Seejärel viidatakse tunnustele, mis eristavad defineeritavat mõistet sama soo teistest mõistetest. Näiteks streigi puhul: "..., kus töölised katkestavad töö ja esitavad nõudmised" või teise näite juures: "..., kus monarhi võim on piiratud rahvaesinduse osavõetuga seadusandlusest".

Sotsioloogiliste ja ajalooliste põhimõistete defineerimiseks ei piisa tavaliselt ainult ühe liigierisuse esiletööst, vaid selleks tuleb kasutada tervet rühma olulisi tunnuseid. Veel enam - mõningate eriti komplitseeritud mõistete puhul ei piisa mõiste igakülgeks avamiseks ühest defineeringust, vaid selleks tuleb esitada mitu, erinevatest aspektidest lähtuvat definitsiooni. Nii on see imperialismi mõistega, mida V.I. Lenin iseloomustab kolmest küljest: 1) kui kapitalismi viimast ja kõrgeimat staadiumi; 2) kui monopolistlikku kapitalismi ja 3) kui parasitlikku ja surevat kapitalismi ning sotsialistliku revolutsiooni eelõhtut, kusjuures neile määratlustele lisanduvad veel kapitalismi 5 põhitunnust.

Defineerimisega ei jõua veel lõpule mõiste kujundamine, nagu seda pahatihti arvatakse. M.N. Šardakov märgib mõiste kujundamise järgmise astmena harjutamist ja kontrolli, mille abil õpetaja jõuab selgusele, kuivõrd teadlikult õpilased on omandanud mõiste olulised tunnused ja oskuse uut mõistet praktikas kasutada. Ajaloo õpetamisel seisneb mõistete kasutamine praktikas peamiselt küsitlemises, kus õpetaja laseb konkretiseerida mõistet näidete toomisega, esitada ja analüüsida definitsiooni ning selgitada, miks mingi objekt kuulub või ei kuulu vaadeldava mõiste alla.

Ka pärast mõiste kinnistamist harjutuste ja küsitlemise

abil ei ole mõiste õpilase teadvuses lõplikult ja jäädavalt kujunenud. Siinkohal on vaja meelde tuletada V.I. Lenini sõnu: "... inimeste mõisted ei ole liikumatud, vaid nad liiguvad igavesti, lähevad üle üksteiseks, valguvad üksteisesse, ilma selleta nad ei peegelda elavat elu."¹ Koos uute faktide tundmaõppimisega, õpilaste ajaloolase silmaringi laienemisega, elukogemuste pagasi rikastumisega muutuvad ka ühiskondlik-ajaloolised mõisted, peegeldades täielikumalt, täpsemalt ning paindlikumalt esemete ja nähtuste olulisi tunnuseid.

Eeltoodud mõistete kujundamise skeem annab vaid üldise ülevaate laiahaardeliste sotsioloogiliste või ajalooliste mõistete kujundamise käigust. Konkreetsetel juhtudel võib esineda sellest skeemist küllaltki suuri kõrvalekaldumisi. Keskmise kooliea õpilaste puhul on nii mõnigi kord otstarbekas asendada mõiste defineerimine mõne definitsioonile sarnaneva võttega, nagu näitamine ehk demonstreerimine, kirjeldamine, võrdlemine ja eristamine.²

Demonstreerimise puhul pöördume näitlike vahendite kaudu õpilaste elava kaemuse poole, milline asjaolu soodustab põlvivate teadmiste omandamist. Ajaloo õpetamisel tuleb demonstreerimine arvesse eelkõige kunstistiile ja konkreetseid esemeid peegeldavate mõistete juures, nagu dooria stiil, gootika, barokk, sfinks, karavell jt., kus täpse sõnalise definitsiooni andmine on keskmise vanuseastme õpilastele üle jõu käiv. Seepärast võime rahulduda sellega, et õpilane oskab paljude näidete hulgast eraldada nõutava stiili hulka kuuluvat ja suudab neid, visuaalsele kaemusele tuginedes, kirjeldada.

Kirjeldamise puhul püütakse anda käsitletavast esemest või objektist teise signaalisüsteemi (sõnade) abil kaemuslik kujutus. Seda moodust kasutatakse peamiselt individuaalsete

¹ V.I. Lenin, Teosed, 38. kd., Tallinn 1964, lk. 245.

² A. Pärl, Mõisteõpetuse põhiküsimusi, TRÜ rotaprinti väljaanne, Tartu 1963, lk. 45 - 47.

esemete ja nähtuste puhul (näiteks - Jäälahing, "Verine pühapäev"). Eriti sobiv on kirjeldamine etnograafiliste mõistete juures (aletegu, rehepeks mõisas). Selle asemel, et nõuda õpilastelt lakoonilist definitsiooni aletegemise või teoorjusaegse mõisa rehepeksu kohta, on nii õpetuslikult kui ka kasvatuslikult otstarbekam lasta neid protsesse ilmekalt kirjeldada. Paljudel juhtudel saab õpetaja kasutada kirjelduse esitamisel katkendeid ilukirjanduslikest teostest, kusjuures siin soodustab teadmiste kujunemist ilukirjandusliku teksti emotsionaalsus.

Võrdlemise ja eristamise puhul kõrvutatakse kaks mõistet, milledest üks on õpilastele juba tuntud. Seejuures juhitakse õpilaste tähelepanu kas nende mõistete ühistele tunnustele (võrdlemine) või siis erinevatele tunnustele (eristamine). Eristamine on vajalik selliste lähedaste mõistete puhul, mida õpilased kipuvad kergesti segama (ori - pärisori; ülestõus - mäss; agressioon - interventsioon).

6. T ü ü p i l i s t e s t v i g a d e s t a j a - l o o l i s t e m õ i s t e t e k u j u n d a m i s e l .

Analüüsides ja üldistades metoodilises kirjanduses toodud näiteid ning aastate jooksul kogutud õpilaste vastuseid ajalooliste mõistete kohta, võime esitada järgmisi tüüpiliste vigade liike.

1. Mõiste laiendamine esineb sel juhul, kui õpilane ei esita mõiste kõiki olulisi tunnuseid või iseloomustab mõistet üksnes soo üldtunnuse kaudu, ilma et ta diferentseeriks mõistet teistest sama soo mõistetest liigierisuse esiletõomise teel. Näiteks sellised vastused: "Industrialiseerima tähendab arendama"; "Streik on üks klassivõitluse vorme"; "Streik on tööliste vastuhakk kapitalistile"; "Kolhoos on põllumajanduslik ettevõtte".

Ajaloo õppimise algstaadiumis, mil õpilaste teadmised on veel väga piiratud, esineb mõistete laiendamine mõningate

mõistete omandamise protsessis täiesti seaduspärase vaheastmena. Nii iseloomustavad 4. - 6. klassi õpilased sageli niihästi orjapidajat, feodaali kui kapitalisti rikaena, orja, pärisorja ja töölisi seevastu vaestina, neid mõisteid omavahel eristamata.

2. Mõiste kitsendamine tekib juhul, kui õpilane lülitab mõiste sisusse ebaolulisi, liigselt detailseid tunnuseid, mille tagajärjel mõiste maht muutub ülemäära kitsaks. Seda viga iseloomustavad vastused: "Industrialiseerima tähendab rasketööstust arendama"; "Streik on töö seismajätmine ja lühema tööpäeva nõudmine kapitalistilt"; "Isamaasõda on selline sõda, kus kogu rahvas võitleb fašistide vastu"; "Pärisori oli talupoeg, keda mõisnik vahetas koerte vastu".

3. Mõistete vahetamise puhul esitatakse ühe mõiste määravate tunnuste asemel mingi teise mõiste tunnused. Nii iseloomustavad mõned õpilased industrialiseerimist kui masinate kasutuselevõtmist põllumajanduses, segades mõiste "industrialiseerima" mõistega "mehhaniseerima"; streigi oluliseks tunnuseks peetakse relvastatud võitlust rõhujate vastu (= ülestõus); konstitutsiooni kohta väidetakse, et see olevat seaduste kogu (= koodeks). Vaadeldav viga kõneleb tõsisest puudusest õpilase teadmistes, kuna siin eksitakse üheaegselt kahe mõiste oluliste tunnuste osas.

4. Mõistete formaalne omandamine ehk pähetuupimine on vahest kõige levinum, aga samaaegselt ka kõige raskemini märgatav puudus, kuna väliselt näib õpilase vastus täiesti korrektseks. Puudujääk seisneb aga selles, et õpilase poolt esitatav üldistus ei ole mitte tema iseseisva analüüsi resultaat, vaid mehaaniliselt päheõpitud järelduse kordamine. Nii poleks meil midagi ette heita 6. klassi õpilasele, kes iseloomustab pärisorja kui töötavat talupoega, kes oli sunnitud töötama mõisnikule ja kuulama igati mõisniku sõna, elades ise samaaegselt viletsuses. Kui aga sama õpilane konkretiseerib oma väidet seletusega, et pärisorja vilets elujärg oli tingitud feodaalmõisas makstavast vähesest rahapalgast, mis ei võimaldanud kohalikust kauplusest osta piisavalt toitu perekonnale,

siis on õpilane pärisorja mõiste sisulisest omandamisest veel väga kaugel.

Seda tüüpi puundujääk esineb sageli just püüdlike õpilaste juures, kes õpivad kohusetruult pähe õpiku materjali ja õpetaja üldistusi, vaevumata ise küsimuste sisulise külje üle põhjalikumalt järele mõtlema. Ühtlasi kõneleb seda liiki viga küsitlemisel esinevast formalismist, mis laseb mõnikord pikemat aega leppida õpetajat sellega, et õpilane libiseb mööda nähtuste pealispinda, maskeerides seda ladusa "teksti ülesütlemisega".

5. Naiivne semantism on viga, mille all mõistame õpilaste püüet avada mõiste sisu mõistet väljendava sõna või sõnade tähendusliku külje kaudu, kusjuures tavaliselt antakse mõistele naiivne tõlgendus. Näiteks: "Põrandaalune oli inimene, kes elas põranda all"; "Caesarit nimetatakse seepärast diktaatoriks, et ta suutis dikteerida korraga mitut kirja"; "Kui sõjamehel oli raudrüü, siis nimetati teda raudrüütliks"; "Pärisorja elu oli raskem kui orjal, sest ori võis hiljem veel vabaks saada, aga pärisori oli päriselt ori". See viga on iseloomulik just noorema ja keskmise kooliea õpilastele, vanemates klassides, seoses noorte üldise silmaringi tunduva avaratumisega, esineb seda väga harva.

6. Mõistete polariseerimine ilmneb antagonistlike mõistepaaride juures, nagu orjad ja orjapidajad, pärisorjad ning feodaalid, töölised ja kapitalistid. Õpilased omandavad neid mõistepaare tugeva emotsionaalse värvinguga, tundes siiralt kaasa rõhututele ja vihates rõhujaid. Seepärast kalduvad nad vastandama nimetatud mõistepaaride kõiki, sealhulgas ka täiesti juhuslikke ning ebaolulisi tunnuseid. Nii väidavad keskmise kooliea õpilased, et mõisnikud on rikkad, paksud, habemikud, iseloomult halvad, ahned ja õelad inimesed. Pärisorjad seevastu on vaesed, kõhnad, habemeteta, iseloomult head ja vastutulelikud inimesed.

7. Mõistete moderniseerimine ehk tänapäevastamine seisneb tänapäevale omase tegelikkuse ülekandmises kaugelt minevikku peegeldavate mõistete sisusse. Näiteks: "Lahing on siis,

kui on mõõgad, piigid ja ammud; sõda aga siis, kui on iga-sugused tapariistad - püssid, kuulipildujad ja suurtükid"; "C. R. Jakobson oli põllumeeste seltside brigadir"; "Lem-bitu oli vapper võitleja fašistide vastu".

Mõnikord harva võime kohata ka mõistete kodukohastamist, kus õpilane kannab hoopis teisest geograafilisest keskkon-nast pärineva mõiste sisusse talle koduümbrusest hästi tun-tud tunnuseid. Nii väitsid Põhja-Ukraina õpilased, et muist-sed egiptlased kaevasid seepärast irrigatsioonikraave, et põldudelt lume sulamisel tekkinud vett ära juhtida. Tallinna õpilased olid aga veendunud, et keskaegsed linnad võisid tek-kida üksnes mere äärde ja mäe otsa.

7. A j a l o o l i s t e m õ i s t e t e s ü s t e e m i d e k u j u n d a m i s e s t .

Oluline tähtsus ajaloo õppimisel on ajalooliste mõiste-te süsteemide kujundamisel, mille kaudu õpilased jõuavad järk-järgult marksistliku ajalooteaduse põhiliste seaduspärasuste tunnetamisele ja mõistmisele.

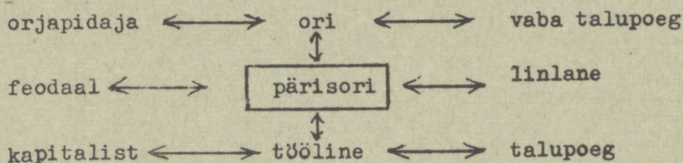
Õpilase teadvuses algab elementaarsete mõistetesüsteemide kujunemine juba 4. klassis propedeutilise ajalookursu-se tundmaõppimisel. Isegi sel juhul, kui õpetaja ei pööra mingit tähelepanu tööle mõistete süsteemidega, teevad õpila-sed seda intuiitiivselt ise, et luua mingit korda ja süsteemi omandatavates teadmistes. Esimeseks algeliseks mõistete süs-teemiks on inimeste jagamine kahte suurde kategooriasse - rikasteks ja vaesteks (rõhujateks ja rõhututeks), kusjuures esimestele kuulub õpilaste hukkamõist, teistele aga poole-hoid ja kaastunne. Keskmistes klassides õpitava materjali baasil kasvab sellest primitiivsest vastandamisest välja inimühiskonna arengu põhisuunda peegeldav mõistete süsteem, mis on materialistliku ajalookäsitluse üheks nurgakiviks ja mille tundmine peab olema kohustuslik igale õpilasele. Graa-filiselt võiksime seda süsteemi kujutada järgmise skeemi abil:

	SOTSIALISM	töölised talurahvas	
	KAPITALISM	töölised	kapitalistid
	FEODAALKORD	pärisorjad	feodaalid
	ORJANDUSLIK KORD	orjad	orjapidajad
	ÜRGKOGUKONDLIK KORD	k l a s s i d p u u d u s i d	
	ÜHISKONDLIK KORD	P Õ H I K L A S S I D	

See lihtne skeem on aluseks edasisele tööle "ühiskondlik-majandusliku formatsiooni" ja "ühiskondliku klassi" komp-
litseeritud mõistete kujundamisel, mis jõuavad lõpule teata-
vasti alles lõppklassis õpitavas ühiskonnaõpetuse kursuses.

Eeltoodud süsteemi metoodiliseks sõlmpunktiks on "päris-
orja" mõiste, mille juures kiputakse eriti sageli ja segavalt
eksima. Juhul, kui õpilased on selle mõiste kindlalt omanda-
nud, ei tee neile erilisi raskusi ka teiste, klassidega seotud
mõistete teadlik omandamine. Siinkohal ei tohi aga unus-
tada asjaolu, et "pärisorja" oluliste tunnuste kindel omanda-
mine ja selle mõiste sügavam mõistmine saab toimuda alles
seejärel, kui õpilased on saanud teatava ülevaate mitte üks-
nes feodaalkorrale eelnenud, vaid ka järgnenud ühiskondliku
formatsiooni põhiklassidest.

Selleks, et selgitada õpilastele "pärisorja" asendit
vaadeldavas mõistete süsteemis ja näidata tema vahet nää-
bermõistetega, on otstarbekas joonistada klassitahvlile järg-
mine skeem:



Skeemist selgub, et pärisorja eripärasuse mõistmiseks on eelkõige tarvis teada tema vahekorda feodaaliga, mida seejärel võrreldakse orjandusliku formatsiooni põhiklasside - orja ja orjapidaja vahekorraga ning kapitalistliku korra põhiklasside - töölise ja kapitalisti vahekorraga. Selline võrdlus võimaldab esile tuua ühised jooned kõigi nende rõhutud klasside juures ja viidata samal ajal olulistele erinevustele nende suhetes rõhujatega. Pilt ei oleks aga täielik, kui me jätaksime põhiklasside kõrval mainimata küllaltki arvukad töötavad klassid, kelle esindajatest võisid erandjuhtudel saada ekspluateeriva põhiklassi liikmed, vabad talupojad või linlased. Vastavalt õpetaja äranägemisele võib sellise klassisuhete analüüsi teostada otse tunnis või siis esitada tunnis ainult tööülesanne ülaltoodud skeemi alusel, jättes analüüsi koduseks tööks.

Tingimata on vaja süstematiseerida pärisorja mõiste määravaid tunnuseid. Vastasel korral jäävad õpilastele meelde peamiselt pärisorjade elu-olu peegeldavad ilmekad lastepärasead tunnused, mis aga mõiste avamise seisukohalt ei ole olulise tähtsusega (pärisorjad elasid viletsuses, käisid halvasti riides, pidid kaua töötama põllul, said mõisniku käest pekka jne.). Tagaplaanile jäävad pärisorja ja mõisniku majanduslikke vahekordi peegeldavad tunnused. Selle ebakoha vältimiseks tuleks pärisorja määravaid tunnuseid süstematiseerida järgmise skeemi kohaselt:

P ä r i s o r j a d

on feodaalkorra üks põhiklasse, keda iseloomustavad järgmised tunnused:

majanduslikud

- * omas tööriistu ja tööloomi;
- * ei omanud maad, seda pidi ta rentima mõisnikult;
- * kasutas mahajäänud ja vähetootlikku tehnikat

õiguslikud

- * oli feodaali mittetäielik omand (mõisnik võis teda osta, müüa, vahetada, karistada, kuid ei tohtinud tappa)
- * oli sunnismaine

elu-olustikulised

- * elas viletsuses (halb toit ja vilets elamu);
- * oli kirjaoskamatult ja piiratud silmaringiga

* oli kohustatud tegema mõisnikule teetööd ja maksma obrokit

Skeemi sisuks oleva konkreetse materjali meeldetuletamine peaks toimuma tihedas koostöös kogu klassiga, kusjuures õpilased ise toovad esile igasse gruppi kuuluvad tunnused. Õpetaja ülesandeks jääks skeemi sissejuhatava üldistuse ja üldise struktuuri andmine ning lõppkokkuvõtte tegemine, milles toodagu esile need põhjused, mis takistasid pärisorjadel olemast järjekindlalt revolutsiooniline klass ja ei võimaldanud seepärast suurtel talurahvaülestõusudel lõpptulemusena võita.

Pärast seda, kui pärisorja mõiste on sellise detailsusega läbi töötatud, suudavad õpilased juba iseseisvalt analoogilise meetodikaga analüüsida "orja" ja "töölise" olulisi tunnuseid. Nagu kogemused näitavad, on sellisest tööst õpilaste ajaloolis-loogilise mõtlemise osas palju kasu.

Õigusega pööratakse kooli ajalookursuses suurt tähelepanu klassivõitlusele. Kuid sellele vaatamata pole paljudel õpilastel süstemaatilist ülevaadet klassivõitluse spetsiifilistest vahenditest erinevatel ajalooetappidel. Sageli ei osata seletada, miks just tööliklass osutus ainsaks lõpuni revolutsiooniliseks klassiks, kellele langes ajalooliselt austav ülesanne: lõpetada igasugune inimese ekspluateerimine inimese poolt ja ehitada üles õiglane sotsialistlik ühiskond. Piisava arusaamiseta asja sisulisest küljest mainitakse proletaarse partei juhtivat osa klassivõitluses. Ometi pole need küsimused õpilastele üle jõu käivad, küll aga nõuavad need vastava meetodika kasutamist kordav-üldistavas tunnis, kui klass on juba tutvunud tööliklassi klassivõitluse eripärasusega uusaja esimesel perioodil. Selleks tuleb joonistada klassitahvlile (õpilastel aga oma ajaloo-töövihikutesse) lk. 28 antud skeem.

Skeemi analüüs võimaldab süvendada klassivõitluse mõistet, näidata konkreetse materjali elusel orjade ja pärisorjade võitluse piiratust ja proletariaadi erilist osa võitluses igasuguse ekspluateerimise vastu.

Mõistete süsteemi kujundamise üheks mooduseks on laiahaardeliste üldmõistete deduktiivne liigendamine. Loogikas mõistetakse liigendamise all nähtuste või esemete jaotamist

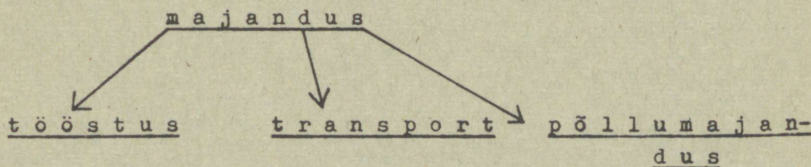
koostisosadeks. Ajalootundides võime sageli kuulda soravaid vastuseid, milles õpilased kasutavad enesekindlalt laiahaardelisi mõisteid, kuna nendel samal ajal täpsem ettekujutus vastavate mõistete struktuurist puudub. Kui õpilasi paluda liigendada neid mõisteid koostisosadeks, ei tule nad sellega toime. Nii jutustatakse ladusalt majanduse arenemisest mingil perioodil, kuid ei suudeta esile tuua, millisteks põhilisteks osadeks majandus jaguneb. Veelgi teravamalt ilmneb see puudus "kultuuri" mõiste puhul. Isegi paljud ülikooli sisseastumiseksamitele tulnud äsjaõppinud keskkoolilõpetajad on abitud selle pealtnäha küllaltki lihtsa ja tuntud üldmõiste liigendamisel. Oskamatusest üldmõistet liigendada aga tuleb omakorda hüpleva ülesehitusega süsteemitu vastus, mis kõneleb tõsistest lünkadest õpilase loogilises mõtlemises.

KLASSIVÕITLUSE VAHENDITE ARENG AEGADE JOOKSUL

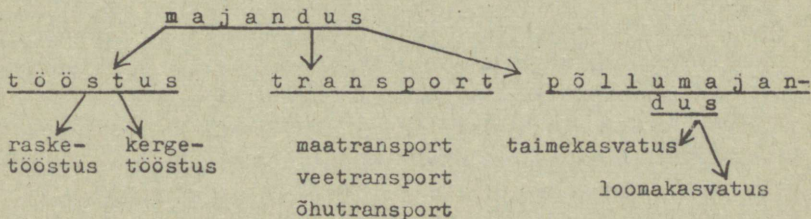
		REVOLUTSION
		organiseeritud ülestõus
		partei
	talurahvasõda	töölisühingud
stiihiline üles- tõus	stiihiline üles- tõus	streigid
põgenemine	põgenemine	-----
individaalne kättemaks	individaalne kättemaks	individaalne kättemaks
tööriistade lõhkumine	-----	tööriistade lõhkumine
sihilikult halb töö	sihilikult halb • töö mõisapõllul	-----
ORJANDUS - LIK KORD	FEODAAL - KORD	KAPITALIST - LIK KORD

Vaatleksime lähemalt kahe eelmainitud sotsioloogilise mõiste liigendamist. Liigendamine saab toimuda edukalt alles siis, kui õpilased on eelnevalt omandanud küllaldase koguse antud mõistet kujundavat faktilist materjali. NSV Liidu ajaloo õpetamisel on majanduse ja kultuuri mõiste liigendamiseks vajalik jõuda ainega XIX sajandi 2. pooleni, milliseks ajaks olid Venemaal välja kujunenud kapitalistliku majanduse kõik tähtsamad harud ning vene kultuur oli saavutanud maailma ulatuses silmapaistva koha. Loomulikult võib õpetaja tugineda ka hilisemate perioodide materjalidele, kuid siis võib õpilaste oskamatus üldmõisteid liigendada juba tugevasti piirduda uute teadmiste süstemaatilist omandamist. Küll on otstarbekas lasta kord omandatud üldmõistete liigendamiskust hiljem kinnistada, näiteks käsitledes NSV Liidu majandust ja kultuuri 1920. aastatel.

Asudes liigendama mõistet "majandus", palub õpetaja klassil nimetada, millistest põhilistest koostisosadest nende arvates koosneb äsja tundmaõpitud perioodi majandus. Pärast arvamuste ärakuulamist ja läbiarutamist kirjutatakse tahvlile:



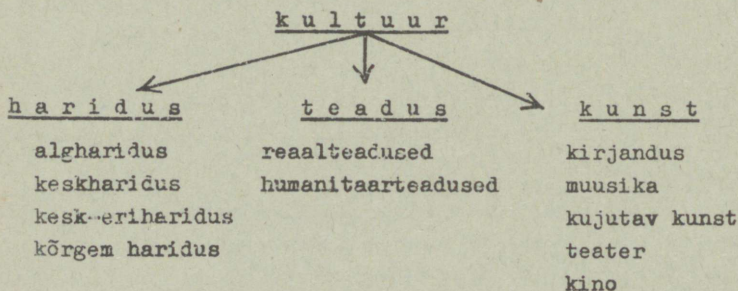
Edasi laseb õpetaja nimetada iga põhilise majandusharu tähtsamad alaliigid ja märgib need eeltoodute alla, nii et tahvlile kujuneb lõpptulemusena järgmine skeem:



Nüüd tõstatab õpetaja küsimuse: millisest majandusharust oleneb kõige enam riigi majanduslik areng ja tugevus? Õige vastuse leidmine ei tee tavaliselt klassile raskusi, kuid seejuures ei tohi õpetaja leppida üksnes rasketööstuse nimetamisega, vaid peab õpilastelt nõudma, et nad põhjendaksid konkreetsete faktidega, elust toodud näidetega, oma väidet. Vastavalt esitatud argumentidele ja näidetele ümbritseb õpetaja "rasketööstuse" ovaaliga ja tõmbab sealt kaarjad nooled kõigi majandusharude juurde, mida rasketööstus varustab tootmiseks kõige olulisemaga - tootmisvahenditega.

Loomulikult ei liigenda selline skeem majanduse mõistet veel täielikult ja kõigis detailides. Edasiste õpingute käigus (peamiselt just ühiskonnaõpetuse tundides) tuleks lisandada veel majanduse sellised komponendid, nagu kaubandus ja rahandus, mis mõiste esmasel liigendamisel kõrvale jäid.

Analoogiliselt tuleks liigendada ka kultuuri mõistet, mille esitamisel peaks klassi aktiivsel kaasatöötamisel välja kasvama järgmine skeem:



Kuna õpilastel on elust ja eelnevatest õpingutest kogunenud küllaldaselt kultuurialaseid eelteadmisi, võiks neil lasta kultuuri iga alaliiki iseloomustada niihästi XIX sajandi 2. poolest kui ka meie nõukogulikust tänapäevast toodud näidetega. Samuti võiksid õpilased klassifitseerida koolis õpitavaid aineid kolme põhilise teadusharu järgi. Seejuures pöö-

ratagu tähelepanu geograafia kahesugusele olemusele, kuna füüsiline geograafia kuulub reaalsainete, majandusgeograafia aga humanitaarainete hulka. Samuti tuleb õpilaste tähelepanu juhtida asjaolule, et "kunst" tähendab laiahaardelist üldmõistet, mida ei tohi ära segada tunduvalt kitsama "kujutava kunsti" mõistega. Hoaks harjutuseks on kunsti alaliikide (kirjanduse, muusika, teatri jne.) veelkordne jaotamine koostisosadeks. Kuna õpilased on kirjandus- ja muusikatundides vastava materjaliga tutvunud, on see ülesanne neile täiesti jõukohane.

8. S k e e m i d e k a s u t a m i s e s t t ö ö s m õ i s t e t e g a .

Sotsiaalseid suhteid peegeldavate ajalooliste mõistete näitlikustamine on küllaltki keerukas ülesanne. Tavalise kaemusliku pildi kasutamine võimaldab demonstreerida küll selliste mõistete üksikuid külgi ja erijooni, kuid mitte avada kõige põhilisemat - ajaloolise nähtuse olemust selle määravate tunnuste kaudu. Nimetatud eesmärgi saavutamiseks saab õpetaja kasutada mitmesuguseid skeeme, mis võimaldavad anda ülevaate mõiste struktuurist ja tuua esile olulisi tunnuseid nende vastastikustes seostes. Mitte asjata ei nimetata skeeme joonistatud mõisteteks.

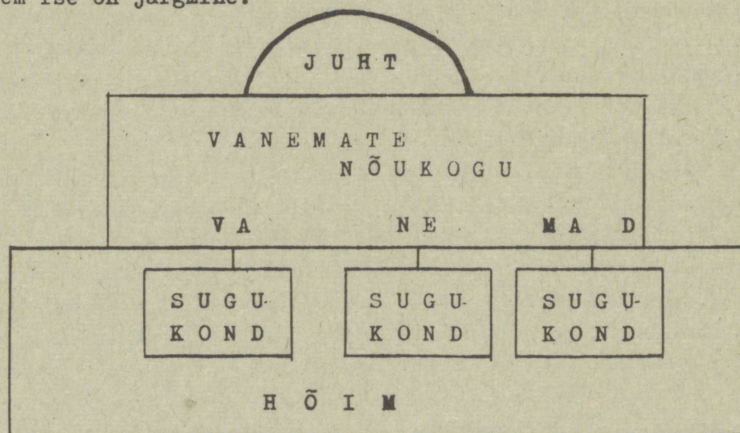
Saksa Demokraatliku Vabariigi metoodik Florian Osburg toonitab oma uurimuses skeemide osast ajalooõpetuses, et skeemide ülesanne on ajalooliste mõistete kujutamine näitlikkuse abil, nii et õpilaste silmade ette kerkiksid ajalooliste objektide, sündmuste ning protsesside kokk puutepunktid ja sisemised seosed.¹ Sageli annab just skeem ainsa võimaluse näitlikustada selliseid ajaloolisi nähtusi, mis osutuvad kaemuslikule tunnetusele kättesaamatuteks ja mille puhul üksnes sõnaline seletus jääb lastele liialt abstraktseks.

¹ Florian Osburg, Das Schema in Geschichtsunterricht, Berlin 1957, lk. 12.

Skeemi abil saab aga niisuguste nähtuste olemust konkreetiseerida ja näitlikuks muuta. Skeemi kui näitlikustamisvahendi eripärasus seisneb aga just selles, et ta on nagu eseme ja mõiste vahendaja, ühendades endas nii konkreetseid kui abstraktseid tunnuseid, et ta püüab abstraktseid, kaemuslikult mitte tajutavaid loogilise tunnetuse produkte näitlikustada.¹

Elmistel lehekülgedel oli juttu skeemide kasutamisest mõistete süsteemide kujundamisel. Vaatleksime nüüd lähemalt, kuidas kasutada skeeme töös ajalooliste ja sotsioloogiliste mõistetega.

8-klassilise kooli ajalooõpetajate hulgas on laialdaselt tuntud D. Nikiforovi raamat "Näitlikkus vana-aja ja keskaja ajaloo õpetamisel - tahvel ja kriit ajaloo tundides V - VII klassis". Sageli kasutatakse V klassi esimestes ajalootundides sellest raamatust võetud lihtsat skeemi hõimu organisatsiooni kohta, mille abil püütakse avada hõimu organisatsiooni põhialuseid ja näidatakse hõimu ning sugukonna vahet. Skeem ise on järgmine:²

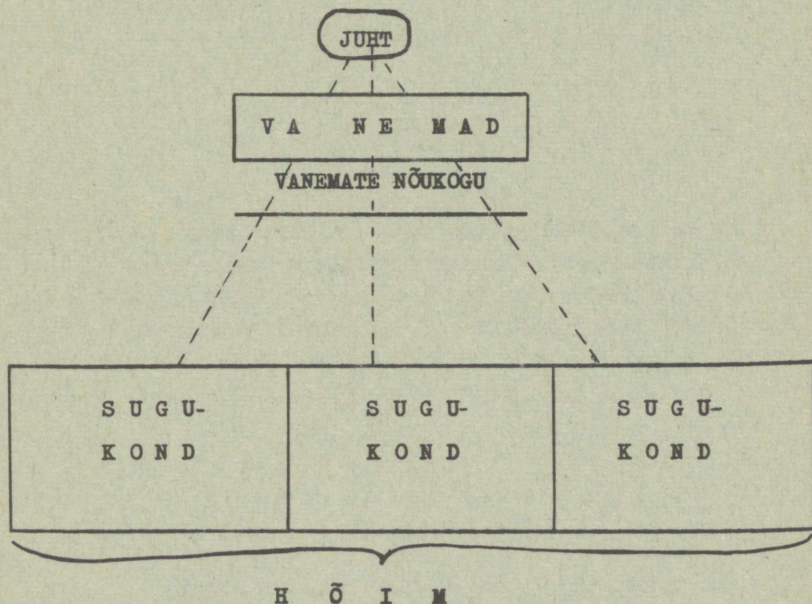


¹ Florian Osburg, Das Schema in Geschichtsunterricht, Berlin 1957, lk. 13.

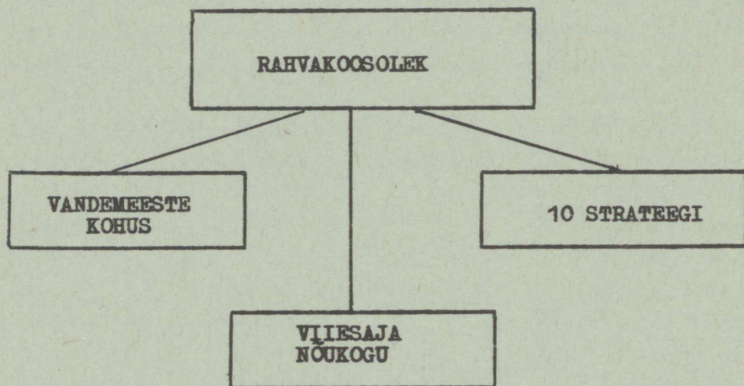
² D. Nikiforov, Näitlikkus vana-aja ja keskaja ajaloo õpetamisel. Tahvel ja kriit ajaloo tundides V-VII klassis, Tallinn 1957, lk. 53.

Analüüsides eeltoodud skeemi mõistete kujundamise seisukohalt, näeme selles mitmeid puudusi. Kõigepealt torkavad silma ebaõiged proportsioonid. Nii on vanemate nõukogu antud vaid veidi väiksema ristkülikuna kui hõim. Seevastu hõimu koosseisu kuuluvad sugukonnad paistavad moodustavat vaid väikese osa vanemate nõukogu suurusest. Orienteerudes selle skeemi järgi, tekib õpilastel paratamatult väär ettekujutus vanemate nõukogust kui väga rohkearvulise liikmeskonnaga organist, kuhu kuulub igal juhul mitte vähem inimesi kui sugukonda. Sugukondade hõre paigutus hõimu koosseisus viib aga omakorda mõttele, et peale sugukondade pidid hõimu kuuluma veel mingid kollektiivid.

Hoopis täpsemalt ja lastele arusaadavamalt saaks meie arvates avada hõimu mõistet veidi erineva lahendusega skeemi abil, mis oleks järgmine:



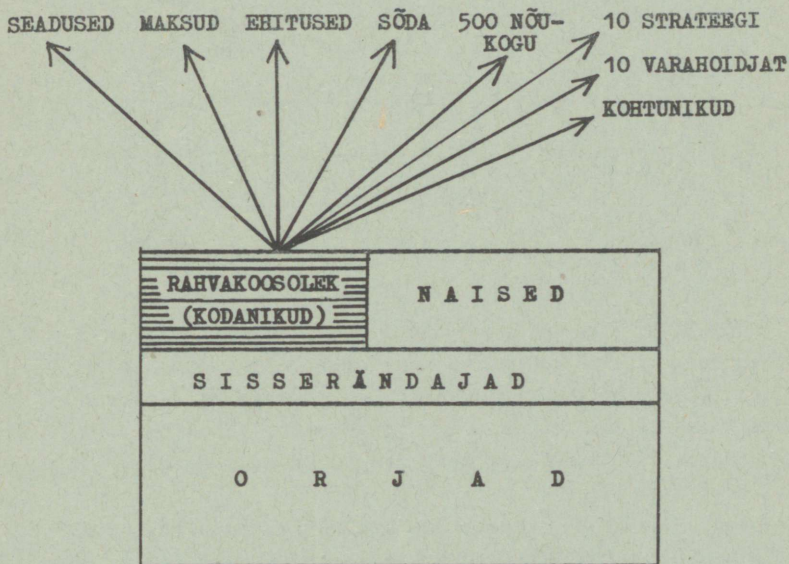
Ka mõningate teiste samas raamatus esitatud skeemide juures torkab silma nende suunitlus faktilise materjali edasilandmisele, kusjuures mõistete kujundamiseks vajalike momentide esitamine on jäänud kahe silma vahele. Võtame näiteks skeemi Ateena riikliku korralduse kohta¹, mille graafiline pilt ei peegelda üldse antud teemast tulenevat kasvatuslikult küllaltki olulist orjandusliku demokraatia mõistet.



Võrreldes nüüd ülaltoodud skeemi demokraatliku Saksamaa ajalooõpetajate töökogemustest väljakasvanud skeemiga², mis küllaltki ilmekalt avab tolleaegse Ateena ühiskonna klassi-struktuuri, näitab orjandusliku ühiskonna demokraatia piiratust ja selgitab täpselt rahvakoosoleku funktsioone.

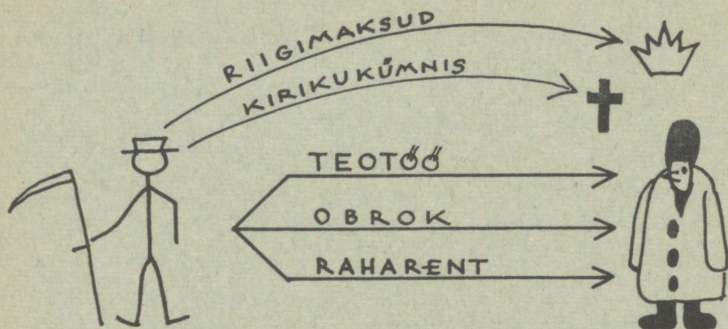
¹ D. Nikiforov, tsiteeritud teos, lk. 82.

² Unterrichtshilfen. Geschichte 5. Klasse, Berlin 1963, lk. 152.



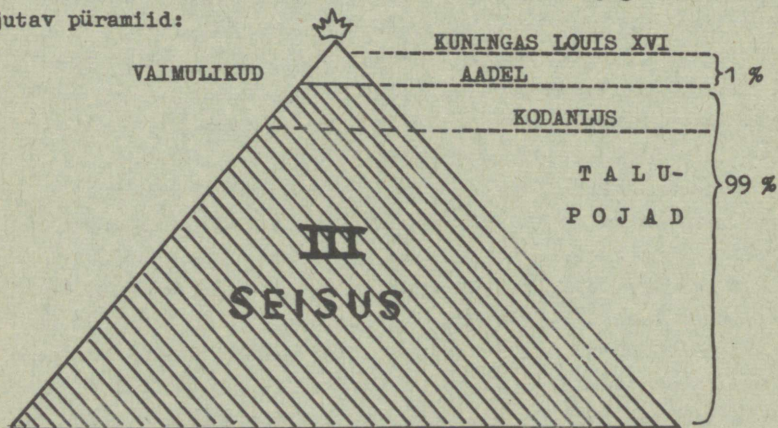
Analüüsisides seda skeemi, näevad õpilased, et Ateena ühiskonnas kuulusid demokraatlikud vabadused ja õigused vaid väikesele osale elanikkonnast, kes olid arvatud kodanike hulka. Rahva rõhuv enamus oli aga nendest õigustest ilma jäetud kas siis oma klassikuuluvuse (orjad) või soolise tunnuse (naised) alusel.

Skeemide kasutamisel ei tohi unustada, et nad on ikkagi vaid abivahendid töös mõistetega, mille tõttu on neid soovitatav kombineerida mitmesuguste teiste õppemeetoditega. Nii võiks anda õpilastele iseseisva töö korras ülesandeks lugeda õpikust läbi materjal pärisorise talupoja koormiste kohta ja koostada selle alusel lihtne skeem. Parim lahendus oleks meie arvates järgmine skeem, mis peegeldab talupoja erinevaid koormusi nii feodaalile, riigile kui ka kirikule:

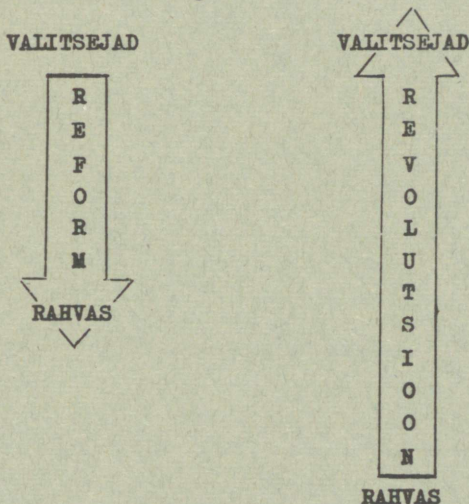


Edaspidi, kui õpilased omandavad järjest uusi fakte pärisorjadele pandud koormiste suurenemise kohta, võiks lasta sellele skeemile juurde märkida, kui suureks olid teatud ajaks kasvanud talupojal lasuv teokoormus, obrok ja rahalised maksud, missugust osa tema saagist nõudis endale kirik, millist riigivõim.

Asudes käsitlema Prantsuse kodanlikku revolutsiooni XVIII sajandi lõpul, saab õpetaja lihtsate vahenditega näidata tolleaegse Prantsuse feodaalhiskonna klassikoosseisu. Selleks tuleb tahvlile joonistada elanikkonna jagunemist kujutav püramiid:



Skeeme võib edukalt kasutada ka kahe lähedase mõiste erinevuste selgeks ja ilmekaks esiletoomiseks. Selles osas on heaks näiteks F. Osburgi raamatust võetud skeem "reformi" ja "revolutsiooni" selgitamiseks:¹

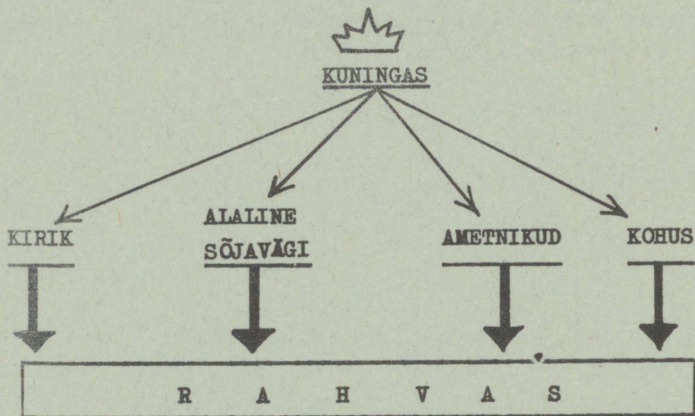


Loomulikult ei ava see skeem veel kõiki revolutsiooni ja reformi erinevaid tunnuseid, kuid viitab väga olulisele erinevusele nendes tunnustes: reformide puhul suruvad valitsevad klassid rahvale peale oma tahte, revolutsiooni puhul aga teostab rahvas oma tahte, mis on suunatud valitsevate klasside eesõiguste vastu.

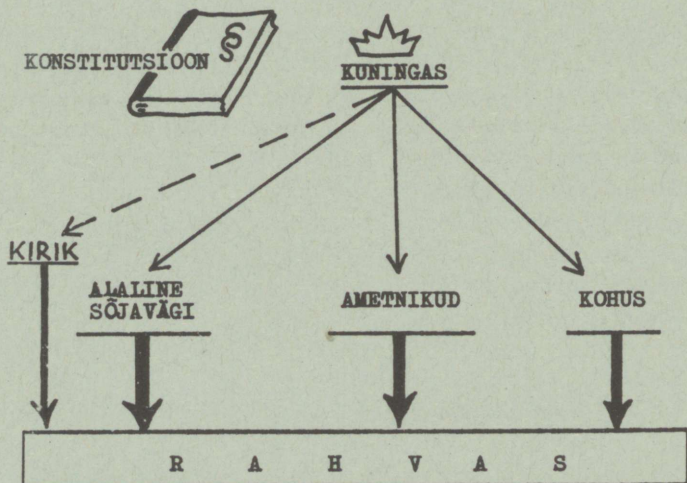
Teise näitena erinevusi peegeldavatest skeemidest olgu toodud Saksa Demokraatliku Vabariigi VII klassi ajalooõpikust võetud skeemid absoluutse monarhia ja konstitutsioonilise monarhia kohta.

¹ F. Osburg, tsiteeritud teos, lk. 33.

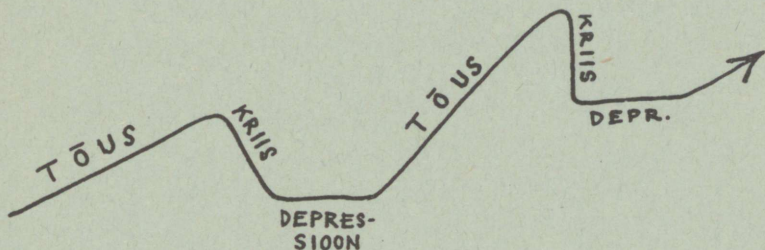
ABSOLUTNE MONARHIA



KONSTITUTSIOONILINE MONARHIA



Keerukamate skeemide näitena tooksime skeemid kapitalistliku tootmise arengu pealiini kohta ja kapitalismi ebaühtlase arengu kohta XIX sajandi 2. poolel. Esimene nendest oleks järgmine:

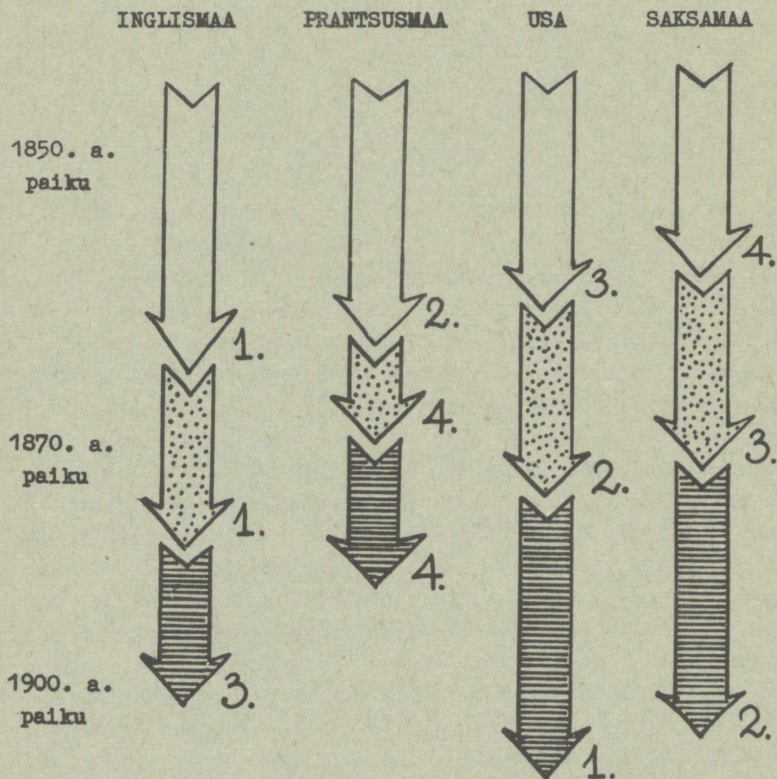


Näitlikustades tahvli skeemi abil kapitalismi ebaühtlast arengut XIX sajandi 2. poolel, on otstarbekas koos skeemi valmimisega seda konkretiseerida õpikust ja statistikakogumikest võetud materjalidega, et anda üldistustele veenev faktiline baas. Selleks, et skeem hakkaks täiel määral rääkima, on vaja kasutada värvilisi kriite, tähistades riikide arengutaset 1850. aastate paiku valge kriidiga, 1870. aastate ringis sinise ja sajandivahetuse ajal punase kriidiga. Skeem ise oleks järgmine ¹ (vt. lk. 40).

Imperialismiajastule iseloomulike majanduslike joonte tundmaõppimisel ei pääse õpilased mööda suurkapitalistide vahel sõlmitud erilistest kokkulepetest kaupade tootmise ja turustamise osas. Koolides kasutatavas õpikus "Uusaeg II" iseloomustatakse neid järgmiselt: "Kokkulepped suurkapitalistide vahel olid mitut laadi. Esimese sammuna ühinemisel praktiseeriti mitme suurettevõtte vahelist kokkulepet ühtsete kaubahindade kehtestamiseks. Seejärel saavutati kokkulepe iga leppeosalise toodangu ülemmäära suhtes, mis oli äärmiselt tähtis kõrgete müügihindade säilitamiseks. Kapitalis-

¹ Tafelbilder im Geschichtsunterricht, Berlin 1962, lk. 100.

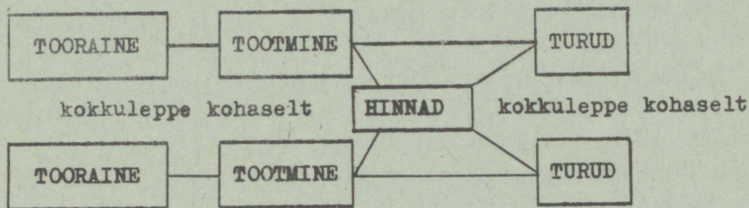
tid leppisid omavahel kokku ka toodangu turustamispiirkondade jaotamise suhtes. Seda tüüpi koondisi nimetatakse kartellideks. Järgmine koondise vorm on sündikaadid. Sündikaadist osavõtjad loovad peale kokkuleppe hindade, toodangu suuruse ja turgude suhtes ka ühise aparadi kaupade turustamiseks ja tooraine ostmiseks. Kui aga ettevõtted sulasid kokku, kaotasid oma iseseisvuse, siis moodustus trust."¹



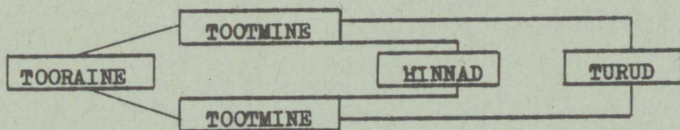
¹ Uusaeg II osa. Õpik keskkoolidele, toimetanud V.M. Hvostov, Tallinn 1964, lk. 33 - 34.

Nagu kogemused näitavad, valmistab õpilastele nende majanduslike kokkulepete erinevate vormide sisu mõistmine ja üksteisest eristamine küllaltki suuri raskusi. Ka need õpilased, kes muidu ajaloos hästi edasi jõuavad, kipuvad mõne aja möödudes segama omavahel monopolistlike liitude erivorme. Hoopis kindlamad teadmised saavutatakse aga sel juhul, kui õpetamisel kasutada Kuibõševi metoodiku J. Frumova soovitatud lihtsaid skeeme, mida õpilased joonistavad koos vastavate sõnaliste seletustega ajaloo töövihikutesse. Skeemid on järgmised.

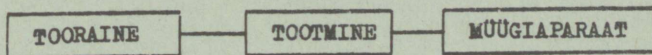
1. Kartell - ühendus, mille liikmed lepivad omavahel kokku väljastatava toodangu maksimaalse mahu suhtes ühenduse iga liikme, hindade ja turgude jagamise kohta.¹



2. Sündikaat - ühendus, mille liikmed loovad ühise kaubandusaparaadi tooraine ostmiseks ja valmistoodangu müümiseks.

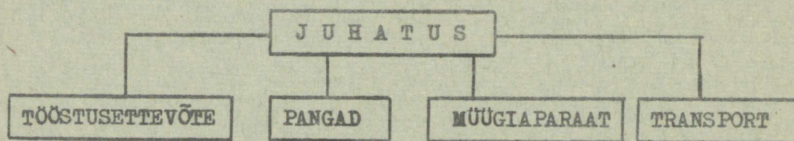


3. Trust - mitme ettevõtte täielik ühtesulamine.



¹ Е. Фрумова, Работа над понятием "империализм". - Совершенствовать методы преподавания истории, Куйбышев 1960.

4. Kontsern - mitme erinevat toodangut andva ettevõtte ühendus.



Koolide töökogemused kinnitavad, et meie õpilased tunnevad hoopis paremini imperialismile iseloomulikke jooni ja suudavad seda mõistet defineerida hõlpsamini kui imperialismile eelnenud kapitalismiperioodi. Ilmselt on selle nähtuse põhjus, et V.I. Lenini poolt fikseeritud imperialismi definitsioonid ja põhitunnused koos põhiliste vastuoludega võimaldavad vastava perioodi õpetamist läbi viia eriti sihikindlalt ja rangetes loogilistes raamides. Kapitalismi kohta aga selline materjal paraku puudub ja õpetajal tuleb ise vaeva näha kapitalismile omaste joonte esiletoomisega. Selles osas on heaks abinõuks võrdlev skeem kapitalismi põhitunnuste kohta, mis kõrvutab kapitalismile iseloomulikke jooni enne ja pärast imperialismi väljakujunemist.

KAPITALISMI PÕHITUNNUSED ¹

_____ enne _____ 1890 . a. _____ pärast _____

Väike- ja suurettevõtte vaba konkurents	—	Monopolid
Panga- ja tööstuskapital	—	Finantskapital
Kaupade väljavedu	—	Kapitali väljavedu
Püüe haarata uusi müügiturge	—	Müügiturgude jagamine monopolide vahel on jõudnud lõpule
Asumaade haaramine	—	Maailma jaotamine suurriikide vahel on jõudnud lõpule
		MONOPOLISTLIK KAPITALISM EHK IMPERIALISM

¹ Tafelbilder im Geschichtsunterricht, Berlin 1962, lk. 118.

Mõistete kujundamisele pühendatud tahvliskeemide esitamist võiks veelgi jätkata, kuid tundub, et antud seoses ei ole selle järele enam vajadust, kuivõrd igale ajalooõpetajale peaks olema selge tahvliskeemide suur teoreetiline ja praktiline väärtus töös mõistetega. Küll aga juhime tähelepanu Tartu V Keskkooli ajalooõpetaja Vello Marmei koostatud töökogemuslikule brošüürile "Mõningate mõistete kujundamisest tahvliskeemide abil ajalootundides (7. - 8. kl.)"¹, mis pakub mitmeid õnnestunud näiteid selliste mõistete kujundamise kohta, nagu pärisorjus, vabapalgaline töö, kontinentaalblokaad, põrandaalune töö, nõukogude võim, kapitalismi üldkriis ja teised.

Üldse tuleks õpetajatel pöörata skeemide kasutamisel senisest tunduvalt enam tähelepanu sellele, kuidas nad aitavad kaasa ajalooliste mõistete kujundamisele, kas skeem ei ole koguni vastuolus vaadeldava mõiste oluliste tunnustega või ei libise üksnes nähtuste pealispinnal.

II. AJALOOLISTE MÕISTETE KUJUNDAMISEST ERINEVATEL VANUSEASTMETEL.

Eelnevatel lehekülgedel vaatlesime ajalooliste mõistete kujundamist üldkujul, lähemalt peatumata õpilaste vanuselistest iseärasustest tingitud erijoontel. Tegelikus koolitöös etendavad need iseärasused küllaltki olulist osa, kuna just neid arvestades tuleb pedagoogil määrata mõiste omandamise

¹ V. Marmei, Mõningate mõistete kujundamisest tahvliskeemide abil ajalootundides (7. - 8. kl.). Eesti NSV Haridusministeerium, Eesti NSV Õpetajate Täiendusinstituut. Õpetajate ja kasvatajate töökogemusi, Tallinn 1965.

aste ja selle saavutamise meetodid. Järgnevalt käsitlemegi mõistete kujundamist, lähtudes just ealistest iseärasustest, püüdes seejuures esile tuua igale vanuseastmele omaseid psühholoogilisi seaduspärasusi, tüüpilisi õigeid ja vääri vastuseid ning anda juhtnööre parima metoodika leidmiseks.

9. A j a l o o l i s t e m õ i s t e t e k u j u n d a m i n e n o o r e m a s k o o l i e a s .

Kuigi nooremas koolieas astutakse alles esimesi samme ajaloo õppimisel, omavad siin omandatud algteadmised küllaltki tähtsat kohta õige mitmete sotsioloogiliste ja ajalooliste mõistete edasisel kujundamisel keskmistes klassides.

Nooremas koolieas (I - IV klass) jääb õpilaste mõtlemine põhiliselt konkreetseks, s. t. et õpilased opereerivad mõttes konkreetsete esemete ja nähtustega ning nende selgelt eristavate vahetõrgetega. Kuid järk-järgult, kuulates õpetaja seletusi, analüüsides õppematerjali ning kõrvutades või vastandades mitmesuguseid esemeid ja nähtusi, lähevad õpilased üle väliste tunnuste tajumiselt mõiste sisemise olemuse mõistmisele. Iseloomustades nooremale koolieale omaseid erijooni mõistete kujundamisel, juhib Saksa Demokraatliku Vabariigi psühholoogid tähelepanu, et

noorema kooliea õpilaste mõisted on järgmised:

- 1) tugevalt subjektiivse värvinguga;
- 2) kaemuslikud, s. t. et lapsed püüavad defineerida kõiki mõisteid, sealhulgas ka abstraktseid, näitlike tunnuste abil;
- 3) lapsed defineerivad mõisteid kas näiteid tuues või esemeid kirjeldades. Nende mõisted on seotud mingi kindla situatsiooniga või elamusega;
- 4) defineerides mõisteid, pööravad lapsed tähelepanu sellele, mida antud objekt teeb või milleks teda kasutatakse.

Nad mõistavad mõisteid dünaamilis-funktsionaalselt;

- 5) esineb ka defineerimist soo üldtunnuse kaudu, kusjuures soo üldtunnust kasutatakse tavaliselt liiga laialt, ilma et toodaks esile mõistet täpsemalt piiritlevaid tunnuseid.

Kokku võttes võib öelda, et noorema kooliea õpilaste mõisted on veel ebaselged (liigendamata), kõikuvad (oluliseks peetavad tunnused vahelduvad) ja laialivalguvad (ilma kindlate piirideta).¹

Ajalooliste mõistete kujundamine IV klassis toimub eelkõige konkreetse, dünaamilise ja emotsionaalse materjali baasil. Kuulates või lugedes lugu minevikust, püüavad õpilased silme ette manada ajaloolist sündmust kogu konkreettsuses. Kuid tavaliselt ei jätku õpilastel selles vanuses täiesti konkreetseteks kujutlusteks veel ajaloolisi teadmisi, mis viib tahes-tahtmata moonutatud kujutluste tekkimisele. Eriti sagedased on väärkujutlused siis, kui õpetaja kipub alahindama kaemusliku konkreettsuse osa oma jutustuses ja püüab läbi ajada üldsõnaliste arutlustega. Nii mõistsid IV klassi õpilased õpetaja väljendit "tsaar ja mõisnik riisusid talupoegi" järgmiselt: "Tsaar ja mõisnikud tungisid talupoegadele kallale ja võtsid nendelt kõik ära, riisusid neid."² Või kuuldes mõisnike jõudeelust, kujutasid õpilased endale ette igavlevaid mõisnikke, kes istusid päevad läbi tegevusetult oma kodus, kusagile minemata ja millegi vastu huvi tundmata.

Minevikusündmuste konkretiseerimiseks kasutavad noorema kooliea õpilased pahatihti kaasajast võetud materjali. Võitluses tatarlastega või saksa raudrüütlitega tärisevad laste fantaasiakujutlustes kuulipildujad ja pauguvad kahurid, pärisorjal aga lastakse kohalikust kauplusest osta piima ja leiba

¹ G. Clauss, H. Hiebsch, Kinderpsychologie, Berlin 1960, lk. 208.

² Методика начального обучения истории, под ред. М.С. Васильевой, М., 1964.

oma laste toitmiseks ning süüa sinna juurde koorega keedetud kartuleid kiludega. Siin on tegemist ajaloo kaasajastamise ehk ajaloo moderniseerimisega.

Püüdes esitada ajaloolisi fakte võimalikult ilmekalt ja hästi meeldejäävas vormis, põimivad nii õpetajad kui ka õpikute autorid oma jutustustesse võimalikult palju eredaid fakte ja detaile, mis pole alati tüüpilised vaadeldavale peerioldile. Lapsed aga üldistavad neid paelunud detaile, annavad neid edasi omapoolsete lisanditega ja nii ilmuvadki väited, mille kohaselt tööinimesel "tuli tsaari-ajal töötada kuni 24 tundi päevas, kusjuures lastel oli seadusega keelatud õppimine koolides". Analoogilist hüperpoolitsemist, ainult et positiivses suunas, võime märgata nõukogude tegelikuse iseloomustamisel. Näiteks kirjutas IV klassi õpilane: "Eelnenud kordadel olid inimesed vaesed, neil ei olnud riideid, jalanõusid, süüa. Neil ei olnud tehaseid, vabrikuid, koole. Nende lapsed ei saanud õppida. Aga sotsialistlikus korras on kõik, mida enne ei olnud." Mõned õpilased väidavad, et tänapäeval nõutakse igalt tööliselt kõrgemat haridust ja seda, et nad oleksid kommunistliku töö brigaadide liikmed.

Selliste liialduste vältimiseks tuleb algkooli ajaloo-õpetajal hoolega valida tüüpilist konkretiseerivat materjali, siduda oma jutustust või õpiku teksti pidevalt näitlike vahendite kasutamisega ning süstemaatiliselt kontrollida ja täpsustada õpilaste teadvuses formeeruvaid kujutlusi.

Tuginedes konkreetsetele kaemuslikele kujutlustele, hakkavad IV klassi õpilased järk-järgult kujundama lihtsaimaid ajaloolisi mõisteid, millega nad õppetöö käigus pidevalt kokku puutuvad. Esialgu iseloomustatakse mõistet puhtväliste, hästi silmapaistvate tunnuste abil (rikas mõisnik, vaene talupoeg), millele peagi lisanduvad algelised psühholoogilist laadi jooned (rikas ja ahne mõisnik, vaene ja heasüdamlik talupoeg, julge sõjamees).

Tunnuste vähesus ja määrava tunnuse laialivalgusus viivad sageli lähedaste mõistete ühtesulamisele ja nende ise-

loomustamisele vaid ühe, liialt laialt võetud tunnuse alusel. Nii iseloomustavad IV klassi õpilased kõiki ekspluateerijaid (mõisnikke, kulakuid, vabrikante) rikastena, ekspluateeritavaid (talupoegi, töölisi) aga vaestena, tegemata eriliikide vahel mingit vahet. Selliseid väga laiu tunnuseid konkretiseeritakse sageli juhuslikult valitud üksikfaktidega:

"Mõisnikud olid rikkad. Neil oli palju kuldnõusid."

"Talupojad olid vaesed. Kahvatud ja kõhnad."

"Kapitalistid on rikkad. Ameerikas ei lase nad tänapäeval neegritel elada."¹

Edasi iseloomustab ajalooliste mõistete omandamist nooremale koolieale mõiste sisu avamine paljude - nii oluliste kui ebaoluliste - tunnuste abil, kusjuures olulisi tunnuseid ei tooda teiste hulgast esile, vaid nad seisavad võrdsetena üksteise kõrval. Nii iseloomustab IV klassi õpilane mõisnikku:

"Mõisnikud olid rikkad inimesed. Nad elasid maal. Neil oli maa. Nad olid ihnsad, ei andnud midagi vaestele. Selle eest, et nad laenasid atra, pidid talupojad harima nende põlde. Talupojad tõid neile mune ja liha. Nad rikastusid iga päevaga, kuid ise ei teinud midagi ja ainult käisid tsaa-ri juures mitmesugustel pidudel. Mõisnikel oli hea elamu. Nad kandsid ilusaid riideid."²

Psühholoog N.A. Mentsinskaja märgib, et mõiste edasisine omandamine kulgeb üheaegselt kahes suunas: ühelt poolt toimub diferentseerimata üldise tunnuse järkjärguline liigestamine, teiselt poolt eseme või objekti kaemuslikke külgi peegeldavate üksiktunnuste ühendamine. See, mis alguses oli õpilaste teadvuses killustatud, liitub edasise töö käi-

¹ Л.М.Кодикова, Психология усвоения исторических понятий учащимися IV класса. - Известия АПН РСФСР, вып. 61, 1954, кн. II9.

² Методика начального обучения истории, М., 1964, кн. 97.

gus. Üksiktunnused ei seisa enam üldiste tunnuste kõrval, vaid juba nende tunnuste süsteemi sees.¹

Et mõiste edasise kujunemise protsess toimuks võimalikult produktiivselt, on tarvis ajalooõpetaja kannatlikku tööd õpilaste suunamisel oluliste tunnuste eristamisele ja teisejärguliste tunnuste süstematiseerimisele olulise tunnuse alusel. Seejuures peab hoiduma juba valmis üldistuste ja järelduste dikteerimisest klassile ning taotlema, et õpilased ise oma mõtlemise varal jõuaksid nendeni. Keegi ei saa õpilase eest ära teha küllaltki vaevarikast tööd mõiste oluliste tunnuste leidmisel ja kui "hea südamik" õpetaja ruttab seda kergekäeliselt tegema, siis on see pigem karuteene kui tõeline pedagoogiline abi.

10. IV klassi l õ p e t a n u d õ p i l a s t e t e a d m i s t e s t a j a - l o o l i s t e m õ i s t e t e o s a s .

Eesti NSV üldhariduslike koolide IV klasside ajaloo programmi seletuskirjase toonitatakse, et selles klassis õpitava ajalookursuse jooksul tuleb lastele arusaadavalt seletada mõningaid elementaarseid ajaloolisi põhimõisteid, milleta pole mõeldav ajaloolise õppematerjali esitamine. Need mõisted oleksid: rõhumine, pärisori ja mõisnik, tööline ja kapitalist, streik, ülestõus, revolutsioon, partei, sõda ja lahing, okupant, õiglane ja ebaõiglane sõda, nõukogude võim. Tuleb saavutada, et õpilased oskaksid neid mõisteid kasutada õigesti ning teadlikult ja et nendega oleksid seotud konkreetsed kujutlused. Seega ei seata IV klassi õpilaste ette nimetatud mõistete defineerimise ülesannet, vaid piirdatakse hoopis tagasihoidlikumate nõuetega.

Aastatel 1959 - 1962 viisime läbi vabariigi 22 kooli 110 V klassis 3279 õpilast haaranud kirjalikud tööd, et selgita-

¹ Н.А. Менченская, К проблеме психологии усвоения знаний. - Известия АПН РСФСР, вып. 61, 1954, кн. II.

da välja nende õpilaste teadmiste taset eelmisel aastal IV klassis õpitud ajalookursuse, eelkõige aga põhimõistete tundmise osas.¹ Järgnevalt tutvustaksimegi selle töö mõningaid tulemusi ning tüüpilisi plusse ja miinuseid õpilaste teadmistes.

Esimesele küsimusele vastamisel lasti õpilastel nimetada, millistesse klassidesse jagunesid inimesed pärisorjusliku ja kapitalistliku korra ajal ning iseloomustada nende klasside olukorda. Arvestades küsimuse pooleldi etteütlevat iseloomu (pärisorjusliku korra ajal oli üheks klassiks pärisorjade klass, kapitalistliku korra ajal kapitalistide klass) võis oletada, et vastamisega peaks tulema toime rõhuv enamus õpilastest. Paraku kõnelesid vastused aga teist keelt. Õigete vastuste hulka paigutasime sellised, kus pärisorjusliku korra klassidena oli märgitud kas mõisnik - pärisori, mõisnik - ori (eeldusel, et õpilane mõtles orja all tegelikult pärisorja) või mõisnik - talupoeg; kapitalistliku korra klassidena aga kapitalist - tööline või kapitalist - tööline - talupoeg. Üldsõnaliste vastuste hulka lugesime põhisuunalt õiged, kuid ebakonkreetsed vastused, milles inimesi jagati rikasteks ja vaesteks või rõhujateks ja rõhututeks. Kõige suurema rühma moodustasid otseselt valed vastused, mille hulgas domineeris kindlalt: "Pärisorjusliku korra ajal jagunesid inimesed orjadeks ja orjapidajateks." Selle vea peamiseks põhjuseks on, et V klassis õpitakse orjandusliku formatsiooni ajalugu, kusjuures õpetajad ei pööra küllaldast tähelepanu sellele, et eristada orja eelmisel aastal õpitud pärisorjast. Arvesse tuleb võtta ka õpilaste ühesugust emotsionaalset suhtumist nii orjadesse kui pärisorjadesse. See emotsionaalne suhtumine rõhututesse varjutab õpilase teadvuses mõlema klassi erijooned ja viib antud vanuseastmele omastele liiga laiadele üldistustele. Suurt

¹ Vt. lähemalt H. Palamets, Koduloolise materjali kasutamine ajaloo õpetamisel Eesti kooli neljandas klassis, dissertatsioon, Tartu 1962, käsikiri TRÜ Teaduslikus Raamatukogus.

osa etendab ka mõlema mõiste kõlaline sarnasus, mis ahvatleb õpilast kasutama "pärisorja" lahtimõtestamisel naiivset semantismi. Nimelt kinnitas pärast tööd toimunud vestlustes enamik õpilasi, et "... pärisorja elu oli raskem kui orja oma, sest ori võis veel kunagi vabaks saada, aga pärisori oli päriselt ori".

Kui "ori - orjapidaja" mainimisel oli tegemist vähemalt antagonistlike klasside loogilise vastandamisega, siis hoopis kurvem pilt avanes sellistes vastustes, milles õpilased väitsid: "Pärisorjuse ajal olid tööliised, pärisorjad ja rikkad"; "Pärisorjusliku korra ajal jagunesid inimesed kodanlikku klassi ja kapitalistlikku klassi". Esines ka selliseid vastuseid, milles "klassile" oli antud küll selgepiiriline, kuid täiesti vildak tähendus: "Ühtedes klassides olid rikkamad inimesed ja teistes klassides vaesemad. Nende klasside olukord oli väga raske. Klassides oli väga kitsas ruum. Rikkamaid oli rohkem õppimas kui vaeseid"; "Orjade klassis võis kõiki õpilasi peksta kui nad sõna ei kuulunud, võis veel muid liikmeid väänata jne. Orjapidajad ei sallinud, et nende lapsed peavad olema samas klassis, kus on orjad".

Toodud vastused ei kujuta endast juhuslikku erandit. Ligi 3300 töö hulgas esines neid kümnekond. Hilisemas vestluses kordasid õpilased sama mõtet ja olid (pärast poolteist aastat kestnud ajaloo õppimist) arvamisel, et ühiskondlik klass on midagi sarnast kooliklassiga. Selline viga on tingitud sõna "klass" ülemäärasest tähenduslikust koormatusest. Tuleb õpilane esimest päeva kooli ja temast saab teatud kollektiivi - I klassi - liige, mis paikneb talle eraldatud ruumis - I klassis. IV klassis õppides lisandub "klassile" veel kolmas ja tunduvalt komplitseeritum tähendus. Kui õpetaja pole sellele mõistele erilist tähelepanu pööranud, siis ei maksa imestada, et mõned vähem arenenud õpilased ei tule kuidagi toime "klassi" kolmanda tähendusega ja kipuvad seda samastama neile juba tuntud ning elulist tähtsust omavate tähendustega.

Mõnevõrra paremad olid õpilaste teadmised kapitalistliku korra klassidest, kuid ka siin esines veel küllaldaselt vigu. Nii jagati inimesi "kapitalistide-orjapidajate ja orjade klassi", "kapitalistideks ja polševistideks" jne.

Tüüpilise joonena ilmnas, et vaesuse, rikkuse ja vabaduse mõistmiseks rakendasid õpilased oma nappe elukogemusi. Rikkus väljendus õpilaste arvates peamiselt parema toidu, ilusate riiete ja hea elamu olemasolus, vabadus aga võimaluses käia oma soovi kohaselt pidudel, teatris ja kinos. Nii peegeldusid kodused vahekorrad otseselt ajaloolise materjali mõistmises, avaldades seejuures peamiselt desorienteerivat mõju. Rikkuse ja vaesuse põhjustena mainiti tavaliselt kas kõrgeid või madalaid palku, suuri makse või teisi kaasajast või lähemast minevikust laenatud kujutlusi. Vaid väike osa õpilasi oskas esile tuua erineva majandusliku olukorra ja ekspluateerimise tõelisi põhjusi (maa kuulus mõisnikele, tehased ja vabrikud kapitalistidele). Kuid needki vähesed õiged vastused annavad põhjust optimistlikuks väiteks, et õige õpetamise metoodika korral on eelnimetatud mõistete sisuline omandamine elementaarastmel IV klassi õpilastele jõukohane.

Ekspluateerimise põhjuste väljatoomiseks rakendasid õpilased innukalt tööle oma fantaasia, jõudes sel teel õige omapäraste järeldusteni. Nii toodi rõhumise põhjustena esile "kuningate kurjust", seda, et "kapitaliste oli rohkem kui töölisi", et "orjapidajad olid tugevamad kui orjad". Paar õpilast püüdis kapitalistide rikkust põhjendada asjaoluga, et ürgkogukondliku korra ajal "olid vanemad ja hõimu juhid rikkamad ning nende lapsed ja lapselapsed olid siis kapitalistid".

Eeltoodust näeme, et IV klassi õpilaste analüüs libises nähtuste pealispinnal, tungimata nende olemusse. Kuna ajaloos kerkib paratamatult esiplaanile inimeste tegevus, siis kalduvad noorema kooliea õpilased selgitama ajaloolisi nähtusi peamiselt inimeste isiklike omaduste või suvaga. Ajaloaliste nähtuste sügavamad põhjused, mis peituvad majanduse

sfääris ja on vahetu vaatluse eest varjatud, jäävad seepärast enamikul juhtudel IV klassi õpilastele tabamatuteks.

Mõisted "sõda, lahing, ülestõus ja streik" on nii üldtuntud, et nendeta ei saa õppida ei ajalugu ega lugeda ilukirjanduslikku või ühiskondlik-poliitilise sisuga teksti. Töö kirjutamisel ei nõutud nende mõistete defineerimist, vaid üksnes näidete toomist nende kohta. Ainult "streigi" juures pidid õpilased selgitama, mida nad mõistavad selle sõna all. Seega polnud õpilastele esitatud ülesanne kuigi raske, kuid ometi ei tulnud paljud õpilased sellega toime. Seda kinnitavad järgmised vastused: "Esimene tähtis lahing oli suur Põhja sõda, siis Poltaava lahing ja veel Stepan Razini ülestõus Donil"; "Neeva jääl puhkes suur ülestõus, see oli aastal 1242"; "Mina mäletan 1905. a. lahingut Punane pühapäev"; "Ma tean lahingut Verine päev" jne.

Vestlused õpilastega võimaldasid sügavamalt mõista nende arusaamist sõja ja lahingu vahekorrast. Enamik õpilasi oskas eristada sõda lahingust ajalise tunnuse alusel ("Sõda kestab aastaid. Lahing on ainus verekatsumus ja siis on läbi"), vähemus aga erineva ruumilise ulatuse alusel ("Lahing on ühe koha peal, sõda aga mitmes kohas"). Esines ka vastuseid, milles eristamine toimus õige meelevaldselt valitud tunnuste alusel ("Sõda on see, kus on kõik püssid ja suuremad hävitusasjad, lahing aga see, kus on kirved, nuiad, mõõgad ja viglad"). Selline olukord, kus õpilased on aastaid õppinud ajalugu, kuid ei suuda ikka veel teha vahet sõja ja lahingu vahel, võib kesta VII - VIII klassini, kui õpetaja ei pööra sihikindlat tähelepanu tööle mõistetega. Meie kättes olevad andmed VII klassi õpilaste analoogiliste tööde kohta näitavad, et ligi pooled vassisid veel sõda lahingu ning ülestõusuga.

Näidete toomisel ülestõusu kohta nimetasid õpilased määrava tunnusena vere (täpsemalt - p u n a s e v e r e) olemasolu. Seepärast peeti sageli ülestõusuks "Verist pühapäeva", mis olevat toimunud Punasel (!) väljakul. Veel segati ülestõusu sõja, lahingu või revolutsiooniga ("Nõukogude

Liit viis läbi järgmisi ülestõuse: Neeva lahing, Kulikovo lahing, Oktoobrirevolutsioon"). Korduvalt esitati streiki kui väikest ülestõusu ("Ma mäletan streiki vürst Igori vastu. Streik oli väike, kuid tapeti suur vürst Igor"). See on erakordse elujõuga viga, mida mõnikord võib kohata isegi keskkooli lõppklassis.

Streigi mõiste omandamisel pörkame nooremale koolieale iseloorulikele psühholoogilistele raskustele. Nimelt ei suuda osa õpilasi kuidagi ette kujutada, kuidas võib võitlus seisneda organiseeritud tegevuses. See pärast lisavad nad tavaliselt streigi olulistele tunnustele (töö katkestamine ja nõudmiste esitamine) veel ebaolulisi, kuid tingimata aktiivset tegevust väljendavaid tunnuseid ("Vabrikutes hakkasid inimesed streikima. Karjusid nii, et vabrik rõkkas, muist seisis veel väljas, kõik ei mahtunud ruumidesse "; "Streigi ajal inimesed ei tööta, vaid marsivad tänavatel punaste lippude all ja laulavad revolutsioonilisi laule"). Nii segatakse streiki kord meelevaldusega, kord miitinguga ja isegi ülestõusuga. Seda segamist soodustavad veelgi näitlikud vahendid, mis üldreeglina kujutavad streikijaid aktiivses, dünaamilises tegevuses.

Võimastel aastatel toimunud valikuline kontroll analoogiliste küsimuste osas kõneleb märgatavast progressist. Selle üheks põhjuseks on laialdane koduloolise materjali kasutamine, mis muudab õpilaste kujutlused konkreetsemateks, lastepärasemateks, kuid samaaegselt ka täpsemateks; teiseks aga õpetajate järjest suurenev tähelepanu tööle mõistetega ja mitmete ratsionaalsete võtete kasutamine. Ühele sellisele võttele juhuksimegi järgnevalt tähelepanu.

Selleks, et õpetada IV klassi õpilasi eristama eelmainitud nelja põhimõistet, kirjutab õpetaja kursuse lõpul, kordavüldistava tunni ajal tahvli ülaservale järgmise pealkirja:

S õ d a - L a h i n g - Ü l e s t õ u s - S t r e i k

Õpilased toovad igaühe kohta näiteid, mis kirjutatakse vastavate mõistete alla tulbana.

<u>Sõda</u>	<u>Lahing</u>	<u>Ülestõus</u>	<u>Streik</u>
Põhjasõda	Ümera lahing	Jüriöö ülestõus	Kreenholmi streik
1812. a. Isamaasõda	Jäälahing	Pugatšovi ülestõus	Oktoobri üldstreik 1905. a.
I maailmasõda	Poltaava lahing	Mahtra sõda	
Suur Isamaasõda	Borodino lahing	Oktoobriülestõus Petrogradis 1917. a.	
	Keila lahing	1. XII 1924. a. ülestõus	

Edasi analüüsime kahe esimese tulba näiteid ajalise kestvuse ja ruumilise ulatuse seisukohalt, kusjuures kirjutame iga lahingu ja sõja juurde selle kestvuse kas siis tundides, päevades või aastates. Nii suuname õpilased iseseisva üldistuseni, et lahingud on lühiajalised (mõnest tunnist mõne päevani), sõjad aga kestavad aastaid ja aastakümneid. Samuti märgime ära lahingu piiratud ja sõja ulatusliku territooriumi, mida tingimata näitame veel kaardil. Lõpuks konstateerime, et lahing kujutab endast vaid sõja ühte osa: nii nagu vihik koosneb lehtedest, nii koosneb sõda lahingutest. Seejuures tuleb selgitada, et sõda ei ole lakkamatu lahingute rida, vaid et lahingute vaheaegadel toimuvad rännakud, positsioonidele asumine, ajutised vaierahud, kuna just lahingud on need, mis otsustavad sõja saatus.

Analoogiliselt analüüsime ka ülestõuse, jõudes koos klassiga järeldusele, et osa ülestõuse on lühiajalised, meenutades lahinguid, teine osa aga meenutab sõdu. Seega pole võimalik ajalise ja ruumilise tunnuse alusel eristada ülestõusu lahingust ja sõjast, vaid tuleb leida mõni muu tunnus, mis on iseloomulik ainult ülestõusule, kuid puudub lahingutel ja sõdadel. Arutelu tulemusena jõuame selgusele, et sel line tunnus on rõhutute vastuhakk relvastatud rõhujatele. Selle tunnuse alusel laseme nimetada iga ülestõusu osas rõhujaid, nende vastu ülestõusnud rõhutuid ning iseloomustame, milliseid relvi kasutas üks või teine pool. Streigi puhul tuletame meelde streigi olulisi tunnuseid ja näitame, et streik võib mõnikord üle kasvada ka ülestõusuks. Ühtaegu seletame, mille poolest erineb streik demonstratsioonist ja miitingust.

11. A j a l o o l i s t e m õ i s t e t e k u j u n d a m i s e s t k e s k m i s e s k o o l i e a s .

Keskmises koolieas (V - VIII klassini) toimuvad õpilase loogilises mõtlemises olulised muudatused, mis vahetult peegelduvad ka ajalooliste mõistete kujundamisel. Õpilase

mõtlemine vabaneb järjest enam vajadusest tugineda konkreetsetele kaemuslikele kujutlustele. Õpilase teadvus hakkab peegeldama tegelikkust senisest üldistatumalt, abstraheeritumalt ja sügavamalt. Keskmise kooliea õpilane tuleb juba toime teaduslike mõistete omandamisega ja suudab nendega opereerida. Ta on jõudnud nii kaugemale, et oskab iseseisvalt leida paljude esemete ja nähtuste olulisi tunnuseid ning kasutada neid mõistete kujundamisel. Seejuures toimub loogilise mõtlemise arenemine V - VIII klassini küllaltki vaevarikalt ja vastuoluliselt, nõudes nii õpilaselt endalt kui pedagoogilt järjekindlust ning kannatlikkust õppetöös, enne kui jõutakse soovitud resultaateni.

V ja VI klassi õpilaste mõtlemises domineerivad veel konkreetsed piltlikud kujutlused. Kasutades sõnalisi mõisteid, tugineb õpilane talle tuntud kaemuslikule kujutlusele, mistõttu kipuvad esiplaanile tõusma väheolulised, kuid antud vanuseastmele hästi mõistetavad silmatorkavad tunnused. Näiteks omandatakse "orja" tunnustest eelkõige raske ja kurnav töö, mida tavaliselt seostatakse piltidega orjade ränkaskest rügamisest püramiidide ehitamisel. Endiselt etendab suurt osa õppematerjalile antav subjektiivne värving, kuid mitte enam sel määral nagu nooremas koolieas.

Sammu edasi astuvad õpilased mõistete defineerimise alal. Psühholoogide vastavasisulised katsed näitasid, et 9-aastased lapsed kasutasid defineerimisel soo üldtunnust vaid 10,7 % juhtudest, samal ajal kui 12-aastased lapsed defineerisid soo üldtunnuse kaudu 39,8 % esitatud näidetest.¹ Sellest järeldub, et keskmise kooliea õpilane hakkab vabanema seni domineerinud puhtsubjektiivsest lähene misest mõistetele ja suudab eristada ikka suuremal määral objektiivselt olulist, mis tööpoolest määrab antud mõiste kvaliteedi. Õpilane oskab juba kõrvale heita vähem olulisi tunnuseid, hoolimata nende silmatorkavusest. Ikka enam hakkab vaadeldava vanuseastme õpilane märkama ja mõistma otsese

¹ G. Clauss, H. Hiebsch, Kinderpsychologie, Berlin 1960, lk. 231.

vaatluse eest varjatud nähtuste vahelisi seoseid. Kõik see loob tingimused süstemaatilise ajalookursuse õpetamiseks keskmises koolieas, kusjuures alates VII klassist jõutakse juba ulatuslikumate teoreetiliste üldistusteni.

Omandades vanaaja ja keskaja ajaloo õppimisel üha uusi teadmisi, kasvab pidevalt ajaloolistele põhimõistetele omaste tunnuste hulk, mille tulemusena õpilase teadvuses tekivad omamoodi tunnuste ahelad. Näiteks iseloomustab V klassi õpilane orjapidajat järgmiselt: "Orjapidaja oli rikas, sest tema heaks töötasid orjad; tal oli suur varandus, orjad olid tema omandiks; tal olid kõik õigused ja võim."¹ Suhteliselt kiiresti omandavad õpilased ühiskondlike klasside esindajale iseloomulikke tunnuseid, mida on võimalik ilmekalt näitlikustada. Seevastu valmistab õpilastele suuri raskusi abstraktse iseloomuga mõistete (riik, orjanduslik kord, feodaalkord) tunnuste omandamine, kuna see eeldab ulatuslikke üldistusi. Selliste komplitseeritud mõistete omandamine toimub lihtsamate vahendavate mõistete abil. Näiteks on "riigi" mõiste puhul vahendavateks mõisteteks ekspluataatorliku riigi võimuaparaati peegeldavad mõisted: sõjavägi, politsei, seadused, kohus, vanglad, ametnikud. Alles seejärel, kui õpilased on omandanud küllaldaselt konkreetset kaemuslikku materjali vahendavate mõistete osas, on otstarbekas asuda neile tugineva üldmõiste (antud juhul "riik") kujundamisele. Vastasel juhul omandavad õpilased riigi mõiste kui õõnsa sõnalise kesta, millega assotsieerub ähmane kujutus mingist ebamäärasest masinast või aparaadist, mille abil rikkad rõbusid vaeseid.

Üldse on mõiste "riik" V klassis õpitavatest ajaloolistest põhimõistetest üks komplitseeritumaid ja selle omandamisel esineb veel teisigi kitsaskohti. Seniste kogemuste alusel on õpilased lähenenud riigile peamiselt geograafilisest

¹ A.З. Редько, Психологические особенности усвоения истории учащимися IV-VIII классов, lk. 43.

aspektist ("Riik on maa. Näiteks Vene riik on Venemaa, Saksa riik aga Saksamaa"). Õpilased loetlevad riigi tunnustena territooriumi, piire, pealinna. Sellisele baasile on küllaltki raske rajada riigi kui ajaloolise mõiste hoopis teiselaadilisi põhitunnuseid. V klassis õpitakse riiki tundma ühe süsteemi (orjanduslik kord) näidete alusel. VI klassis tuleb õpilasel oma teadmisi kohendada teise süsteemi (feodaalkord) kuuluvate riikide mõistmiseks ja iseloomustamiseks. Selline üleminek ühe süsteemi faktidelt teise süsteemi faktidele on alguses küllaltki raske ja põhjustab pahathti erinevatesse süsteemidesse kuuluvate elementide omavahelise segi ajamise.

Teisest küljest aga abistab ühe süsteemi põhimõistete teadlik omandamine edaspidi teise süsteemi analoogiliste mõistete formeerumist.

Omajagu raskusi teeb õpilastele mõningate põhimõistete dünaamilisus, nende sisu muutumine sama formatsiooni piires. See eeldab ajaloolise perspektiivi olemasolu, mis V ja VI klassi õpilastel on alles kujunemisjärgus. Nii ei erista V klassi õpilased Vana-Egiptuse orja Vana-Kreeka orjast. VI klassi õpilased ei suuda teha vahet IX ja XV sajandist pärinevate pärisoriste talupoegade vahel. Nende teadvuses esinevad diferentseerimata laiahaardelised mõisted "ori" üldse ja "pärisori" üldse.

Keskmisses koolleas puutuvad õpilased praktiliselt kokku "ajaloolise progressi" komplitseeritud mõistega. Neile on algul täiesti vastuvõetamatu, miks peetakse julmale ekspluateerimisele rajanevat orjanduslikku korda eesrindlikumaks, võrreldes ürgkogukondliku korraga. Õpilaste arusaamise järgi elasid inimesed tollal idüllilist vaba elu (metsloomade kütmine, elu laagritingimustes vabas looduses, võrdsus inimeste vahel). Selle kitsaskoha vältimiseks peab õpetaja hoiduma ürgkogukondliku korra idealiseerimisest, mida paraku õige sageli veel tehakse. Õpilastele tuleb konkreetse ja ilmeka materjali abil luua ettekujutus tolleaegsete inimeste vaevarikast elust, kus inimene sõltus peaaegu täielikult looduse tu-

jukusest ja tervete sugukondade piinarikas näljasurm ei olnud sugugi erandlik nähtus. Alles selline kujutluste ring muudab 11 - 12-aastasele lapsele mõistetavaks majanduse ja kultuuri arengu progressiivsuse orjandusliku korra ajal.

Hoopis kergem on formatsioonide vaheldumise progressiivsust näidata üleminekul orjanduslikult korralt feodaalkorrale ja feodaalkorralt kapitalistlikule korrale, kuna siin ei kaldu õpilane puhtemotsionaalsetel põhjustel idealiseerima varasemat formatsiooni. Samuti tuleb arvestada asjaolu, et VIII klassi õpilaste mõtlemises algab periood, mil tähtsast osa etendanud emotsionaalse faktori osa, mis viis ülemääraselt laiadele ja kergekäelistele üldistustele, hakkab kaduma. Õpilaste arutlused muutuvad objektiivsemaks ja teadlikumaks, kuna nad suudavad juba näha nähtuste olemust ja tugineda hoopis sügavamatele teadmistele kui eelmistes klassides.

Keskmise kooliea õpilasi tuleb tutvustada ka mõningate üldteaduslike loogiliste terminitega, millega nad puntuavad kokku ajaloo õppimisel. Selliste terminite hulka, mille mõistmine soodustab õppematerjali teadlikku omandamist, paigutavad ajaloometoodikud A.V. Jefimov ja A.Z. Redko järgmised mõisted: "ajaloolised faktid" (sündmused), "järeldused", "ajalooliste sündmuste põhjused ja tagajärjed".¹ Mõistel "ajaloolised faktid" on tsentraalne koht. Õpilastele tuleb selgitada, et ajaloo õppimisel nad ei puutu mitte üksnes kokku ajalooliste faktidega, vaid nende põhjal peab oskama teha ka vajalikke järeldusi. Ajaloolise fakti mõiste selgitamiseks soovitatakse lasta õpilastel tuua mõningaid näiteid viimastel tundidel õpitud faktide (tõsiasiade, sündmuste, protsesside) kohta ja anda seejärel järgmine seletus: "Faktiks me nimetame sündmust, mis on tegelikkuses tõeliselt toimunud, erinevalt väljamõeldud sündmustest."² Heaks harjutuseks loogilise mõtlemise aren-

¹ A.В.Ефимов, А.З.Редько, Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории, М., 1958, Ик. 34-36.

² A.В.Ефимов, А.З.Редько, Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории, М., 1958, Ик. 34.

damisel on ülesanne, mille kohaselt õpilased peavad esile tooma mingi ulatuslikuma sündmuse või protsessi põhilised faktid.

Keskliste klasside õpilastel on kalduvus omandada eelkõige faktid, jättes seejuures unarusse järeldused, kuna need olevat "iseenesest mõistetavad asjad, mis vajaduse korral tulevad niikuini meelde". Seetõttu ei kujune õpilaste teadvuses alati kindlat seost faktide ja järelduste vahel, mis aga raskendab ajalookursuse teadlikku omandamist.

Pöörates suurt tähelepanu tööle järeldustega, ei soovi ta meetodikud anda keskmise kooliea õpilastele "järelduse" loogilist definitsiooni, kuivõrd selle mõiste avamine saab toimuda teiste, õpilastele veel tundmatute, loogiliste mõistete vahendusel. Küll tuleb õpetajal selgitada, et järeldused tähendavad mõtet, milleni me jõuame pärast tutvumist faktidega, mõtet sellest, mis on antud faktides olulist, tähtsat. Loogilise mõtlemise käigus lähtub inimene faktidest ja jõuab järelduste kaudu uute teadmiseni. Näiteks järeldab ajaloolane pärisorjade talupoegade koormiste pidevast suurenemisest nende meelepaha kasvu feodaalide vastu, mis omakorda viib klassivõitluse ägenemisele. Pärisorjade vähesest teadlikkusest, nende kitsast silmaringist ja kodukoha külge klammerdunud eluviisist aga järeldub, et puhkenud ülestõus kujunes stiihiliseks. Sellest aga, et ülestõus toimus peaaegu organiseerimatult, järeldub, et feodaalide hästi relvastatud ja korraldatud sõjaväel oli suhteliselt kerge talurahva ülestõuse maha suruda.

Küllaltki oluline on selgitada loogilisi mõisteid ajalooliste sündmuste põhjustest ja tagajärgedest. Seda tuleb aluses praktiliselt näidata lihtsa, lastele kergesti arusaadava faktilise materjali baasil ja alles seejärel anda üldistus, mille kohaselt nimetame põhjusteks üht või mitut nähtust, mis eelnevad mingile teisele nähtusele ja kutsuvad selle esile. Edaspidi tuleb õpilasi õpetada eristama põhjust ajendist. Koos põhjuste selgitamisega ei saa vaikides mööduda ajalooliste sündmuste tagajärgedest, kusjuures näidatakse põhjus-tagajärje

seose suhtelisust: see, mis on ühe nähtuse põhjus, on ise samaaegselt mingi teise nähtuse poolt esile kutsutud, on selle nähtuse tagajärg. Head harjutusmaterjali põhjus-tagajärje seose (ja loomulikult ka vastavate loogiliste mõistete kujundamise) osas pakub VI klassis õpitav keskaja kursus. Nii võiks anda õpilastele ülesandeks selgitada välja ristisõdade või siis suurte maadeavastuste põhjused ja tagajärjed, suunates laste tähelepanu just majanduslike tegurite kaaluvale osale ajaloo arengus.

12. Keskmise kooliea õpilaste teadmistest ajalooliste põhimõistete osas.

Võrreldes noorema ja vanema koolieaga, on keskmise kooliea õpilaste teadmisi ajalooliste põhimõistete osas tunduvalt põhjalikumalt uuritud niihästi kogu Nõukogude Liidu kui ka meie vabariigi ulatuses. Järgnev ülevaade tugineb kahe sugustele materjalidele: ühelt poolt tegelike pedagoogide, TRÜ ajaloo eriala kaugõppeosakonna üliõpilaste L. Jakobsoni ja H. Sema uurimustele V - VIII klassi õpilaste vastavate teadmiste kohta, teiselt poolt Eesti NSV Kõrgema ja Kesk-erihariduse Komitee metoodilise kabineti poolt vabariigi kümne tehnikumi 14 esimesel kursusel korraldatud ulatuslikumatele kontrolltöödele. Need 1964. a. algusest pärinevad vastused näitavad 8-klassilise kooli ajalooõpetuse lõppresultaati, neid teadmisi põhimõistete osas, mida õpilased koolist kaasa võtsid ja mida nad kasutavad haridustee jätkamisel tehnikumides.

Kõigepealt aga 8-klassilises koolis õppivate õpilaste teadmistest.

Asudes omandama süstemaatilist ajalookursust, puutuvad õpilased kohe kokku ürgkogukondliku korraga, mida iseloomustavad sellised määravad tunnused, nagu inimeste ühine vara, ühine töö, võrdsus (klasside puudumine) ja töö- ning jahisaduste ühine kasutamine. Et nende tunnuste teadlik omandamine on V klassi õpilastele täiesti jõukohane, seda tõendavad järgmised vastused:

"Ürgkogukondlikuks korraaks nimetame elukorda, kus inimesed elasid ühiselt ja nende õigused olid võrdsed, nad omavahel ühist vara ja töötasid ühiselt."

(Agnes R., V klass)

"Ürgkogukondlikuks korraaks nimetatakse korda, kus kõik inimesed on võrdsed. Nad töötavad ühiselt ja jaotavad saagi ühiselt. Keegi ei rõhu üksteist."

(Sirje P., VII klass)

Tavaliseks puuduseks oli, et jäeti mainimata mõni olulistest tunnustest, kusjuures harilikult oli selliseks tunnuseks klasside või eraomandi puudumine. Esines ka selliseid vastuseid, mille puhul õpilane tugines täiel määral primitiivsele kaemuslikule kujutlusele:

"Ürgkogukondlikuks korraaks nimetatakse seda, kus on palju inimesi koos ühes koopas."

(Heli P., V klass)

"Ürgkogukondlik kord oli see, kus inimene ei saa haridust. Ta elab koobastes, igal koopal on oma vanem või koobaste ülem."

(Aime P., VIII klass)

Viimati toodud vastuse juures hämmastab, et tegemist on VIII klassi õpilasega, kelle mõtlemise tase peaks olema tunduvalt kõrgem kaemuslik-konkreetses astmes. Nähtavasti ei saanud see õpilane V klassis ürgkogukondliku korra mõistet sisuliselt veel selgeks, hiljem ununesid ja deformeerusid varasemad teadmised veelgi ja nii tekkiski jämedalt vigane vastus. See aga tõendab veelkordselt, kui võrd oluline on pidev ja süstemaatiline kordamine ajalooliste põhimõistete osas.

Paljud õpilased kippusid ürgkogukondlikku korda vahetama sugukondliku korraga, väites oma vastustes:

"Ürgkogukondlikuks korraaks nimetatakse korda, kus võim kuulus ürgkogukondliku korra vanemale."

(Mai K., VII klass.)

"Ürgkogukondlikuks korraaks nimetatakse korda, kus kõige tähtsam oli kõige vanem inimene."

(Kalle A., VII klass.)

Suhteliselt harvad olid sellised vastused, mille puhul jämedalt eksiti määravates tunnustes, samal ajal kui esiplaanile nihutati täiesti juhuslikke tunnuseid:

"Ürgkogukondlik kord on niisugune kord, kus ürgajal inimesed ei olnud võrdsed. Inimesed elasid sugukondadena. Tasuti kätte teistele sugukondadele."

(Marianne K., VIII klass.)

Paralleelselt ürgkogukondliku korra mõistega omandavad õpilased veel teisigi samasse süsteemi kuuluvaid mõisteid ja nimelt "hõimu" ning "sugukonna" mõiste. Sugukonna puhul peavad V - VI klassi õpilased teadma, et sugukonnaks nimetati inimeste rühma, kus inimesed olid omavahel sugulased, töötasid ja valdasid vara ühiselt. Nende tunnuste mõistmine ja omandamine ei tee õpilastele erilisi raskusi. Küll ajab lapsi mõnikord segadusse õpikutes kasutatav termin "sugukondlased". Nimelt ei taipa kõik õpilased, et sugukondlased olid omavahel sugulased veresuguluse tasemel (välja arvatud mees ja naine). Teine osa õpilasi mõistab sugulust liialt kitsalt, ilmselt oma seniste nappide elukogemuste prisma läbi vaadates ja tavatseb seepärast sugukonda samastada perekonnaga:

"Sugukonda kuulusid ühe perekonna inimesed, kes elasid ühes koopas. Sugukonda kuulub umbes 30 inimest."

(Kalle A., VI klass.)

"Sugukonnaks nimetatakse sellist gruppi, kus elavad ainult ühe perekonna liikmed ja järeltulijad. Koosneb ühest familiist."

(Mauno K., VIII klass.)

Kokku kõikus selliste vastuste arv olenevalt klassist 5 - 10 protsendini vastuste üldarvust. Siinkohal on otstarbekas meenutada F. Engelsi sõnu sugukonna ja perekonna vahelise erine-

vuse kohta: "Sugukondliku korra ajal ei ole perekond olnud kunagi organisatsioonihikuks ega võinudki seda olla, sest mees ja naine kuulusid paratamatult kahte eri sugukonda."¹

Analüüsides VII ja VIII klassi õpilaste vastuseid, ilmneb, et paljud õpilased on meeles pidanud vaid ühe sugukonnatunnuse (ja sedagi nähtavasti naiivse semantismi alusel) - sugukonda kuuluvad inimesed on omavahel sugulased.

"Hõimu" mõiste juures kiputakse ära vahetama hõimu ja sugukonna omavahelist suhet. Selle asemel, et näidata sugukonda kui hõimu koostisosa, toonitavad mitmed õpilased, et sugukond koosnevat paljudest hõimudest.

Iseloomustades "orja" mõistet, omandasid õpilased kiiresti emotsionaalse värvinguga tunnused (ori elab vaesuses, peab füüsilise karistuse ähvardusel tegema rasket tööd orjapidaja kasuks), hoopis aeglasemalt aga loogilist arutlemist nõudvad tunnused (ori oli orjapidaja täielik omand, orjapidajal oli õigus orja tappa). Võrdlemisi palju õpilasi iseloomustas orja kui rääkivat tööriista. Selline alapealkiri esineb tõepoolest F. Korovkini õpikus "Vanaaeg", kus on öeldud järgmist: "Rooma orjapidajad ütlesid, et on olemas "tummad, ammuvad ja rääkivad tööriistad"... rääkivateks tööriistadeks nimetati orje."² Kuigi väljend on ilmekas ja kergesti meelde jääv, ei asenda see mingil juhul orja tõelist definitsiooni. Õpetajad ei tohiks rahulduda, saades õpilastelt vastusena Rooma orjapidajate põlastava väljenduse füüsilise töö tegijate kohta, vaid nad peaksid nõudma orja mõiste sügavamat avastamist.

Alates VI klassist, kus õpitakse tundma feodaalkorda, hakkab orja mõiste väga paljudel juhtudel segunema pärisorja mõistega.

"Orjaks nimetatakse feodaali põllul töötavat inimest.

¹ F. Engels, Perekonna eraomanduse ja riigi tekkimine, Tallinn 1946, lk. 102.

² F. Korovkin, Vanaaeg, Tallinn 1959, lk. 151.

Feodaalil on õigus teda osta, müüa, tappa. Tal ei ole oma majapidamist."

(Kärt R., VI klass.)

Seevastu suutsid tugevamad õpilased küllaltki ilmekalt eristada orja pärisorjast:

"Orja elu erineb pärisorja elust selle poolest, et ori töötab orjapidaja piitsa all, lõhkus tööriistu, teda võis isegi tappa, ta oli rääkiv tööriist. Aga pärisorjal oli oma maalapp, mida ta pidi harima. Pidi maksma renti, töötama isandale. Mida paremini pärisori töötas, seda rohkem sai ta omale saaki. Põlluharimise tehnika tõusis."

(Lembit S., VI klass.)

VII ja VIII klassis ilmneb häiriv asjaolu, et koos ajalooliste põhimõistete hulga pideva kasvuga ei toimu alati õpilaste analüüsimisvõime vastav kasv, mistõttu ei suudeta teha sisulist vahet lähedaste mõistete vahel. Nendes klassides segatakse küllalt palju "orja" ja "pärisorja", "orjapidajat" ja "feodaali" või asendatakse need hoopis üldsõnalisemate ja seetõttu ka ebatäpsemate "peremehe ja isandaga" või siis "töölise ja töötajaga", kusjuures paljudel juhtudel ei tehta mingit vahet "töölise" ja "töötaja" vahel.

Praktika tõendab, et kõige kindlamini omandavad õpilased selliseid segiminevaid mõistete paare sel juhul, kui algusest peale kõrvutatakse mõlemaid mõisteid, kusjuures peamine tähelepanu pööratakse erinevate joonte väljatoomisele ehk mõistete vastandamisele.

Pärisorja ja feodaali mõistete puhul kippusid õpilased sageli unustama, et feodaalil oli ikkagi piiratud, mittetäielik omandiõigus pärisorja üle. Selles osas aitavad segadust suurendada meie õpikutes esinevad erandlikud faktid, mille kohaselt võisid sadistlike kalduvustega mõisnikud karistamatult (või siis naeruväärselt väikese karistuse eest) piinata surnuks oma talupoegi. Need konkreetsed, kuid feodalismi kui majanduslik-poliitilise süsteemi seisukohalt ebatüüpili-

sed näited jäävad õpilastele hästi meelde, kujunedes hiljem vildakate üldistuste allikaks. Selline viga esineb just niisuguste vastuste juures, kus rõhutatakse, et mõisnikul oli õigus oma pärisorja kaartidega maha mängida, otsekui olnuks pärisorine talupoeg omamoodi mängupõrgu žetooniks. Olgu toodud nende väidete illustreerimiseks järgmised näited Tartu linna koolide VII klasside õpilaste kirjalikest töödest:

"Pärisori oli õigusteta inimene. Teda võidi müüa, kaartidel maha mängida, ära tappa ja üles puua. Pärisorjal ei olnud mingeid õigusi."

"Pärisorjal oli halb elu. Mõisnik võis teda peksta kuni surmani. Sageli riputati pärisori jalgupidi puu otsa ja valati talle äädikat ninna."

"Pärisori oli vabaduseta talupoeg, kes pidi kõiki töid tegema mõisa heaks. Ta käis väga räbalasti riides ja oli vae- ne habemesse kasvanud mees."

Viimases näites ilmneb selgesti õpilase emotsionaalselt kaasatundev suhtumine pärisorjasse. Veelgi selgemini lööb emotsionaalne suhtumine välja samade õpilaste vastustes feodaali iseloomustamiseks:

"Feodaali võib võrrelda ühe täissöönud loomaga, kes püüab iga hinna eest saada end ümbritsevatelt kaaslastelt, kes temast nõrgemad on, võimalikult suuremat kasumit ... Meie ühiskonna inimeste hulgas ei leidu selliseid, keda saaks võrrelda feodaaliga. Isegi kõige suurem parasiit pole feodaali sarnane."

"Feodaalid olid julmad, ahned, auahned, tunneteta ja autaimesed."

"Feodaal oli väga rikas, egoist, julm, õudne ja ahne ning väga halb talupoegade vastu."

Feodaali iseloomustamisel ilmneb paljudes vastustes liiks segamisele orjapidajatega veel samastamist kapitalistidele omaste joontega (ahnus, ihnsus, püüe iga hinna eest oma varandust suurendada).

8-klassilise kooli lõpetanud tehnikumide õpilastel lasti kirjalikult iseloomustada kokku 12 põhimõistet (kahes rühmas à 6 mõistet), millest kolm (streik, ülestõus ja revolutsioon) kuulusid klassivõitlust väljendavate mõistete hulka. Rõhuv enamus õpilasi tõi õigesti esile streiki iseloomustavad olulised tunnused:

"Streik on proletariaadi võitluse vorm oma õiguste eest, mis väljendub kollektiivses keeldumises tööst. Streikide eesmärgiks on saavutada paremaid elutingimusi ja ka poliitiliste nõudmiste rahuldamist."

Üldisel positiivsel foonil torkavad aga silma ka mõned tüüpilised puudused. Reas vastustes ei toodud esile streigi proletaarset iseloomu. Üksikjuhtudel esines streigi segamist miitingu või demonstratsiooniga, paaril korral pakuti streiki ka "väikese ülestõusu" pähe. Õpilased kirjutasid:

"Streik on väljaastumine tööliste poolt rõhujate vastu. Kogunetakse vabrikute õuedesse, väravate ette. Peetakse miitinguid, loenguid ja esitatakse tööliste nõudmisi..."

"... Streike võib olla ka teises riigis, kus tegelikult on rahu ja heaolu. Kui Inglismaal taheti tappa üks rühm üliõpilasi, siis NSV Liidus elunevad mitmetest rahvustest üliõpilased avaldasid protesti ja streikisid Inglismaa saatkonnas maja ees."

Keerukam on lugu "ülestõusu" mõiste puhul. Siin oli peamine vastuolu sisuliselt õigete iseloomustuste ja kitsapiiriliste, peamiselt talurahvasõdu pakkuvate näidete vahel. Üksnes paaril korral toodi näiteks tööliste ülestõusu. Selle kohta, kuidas 8-klassilises koolis korduvalt õpitud, hoolikalt kinnistatud ja üldistatud talurahvasõjad on õpilaste teadvuses ülestõusude teised liigid tagaplaanile tõrjunud, olgu toodud järgmine näide õpilase Evald T. tööst:

"Ülestõusudeks nimetame talurahva ja linnakehvikute vastuhakku oma rõhujate vastu, ilma kindla eesmärgita. Ei ole kavas valitsuse kukutamist. Kõik ülestõusud saavad seepärast ka lüüa. Ülestõusud on alati stiihilised."

Tööde lugemisel kippus jääma mulje, nagu oleks talurah-

vasõda Pugatšovi juhtimisel olnud viimane senise 8-klassilise kooli ajalookursuses õpitud ülestõus. Loomulikult pole see nii, kuid siiski on ilmne, et pikema ajavahemiku möödumisel on talurahvasõjad tõrjunud õpilase mälust välja hoopis suurema tähtsusega proletaarsed ülestõusud. Ajaloõpetajad peaksid seda asjaolu arvestama ja pöörama kordavüldistavates tundides enam tähelepanu proletariaadi ülestõusude üldistamisele.

Revolutsiooni iseloomustati õigesti kui üleminekut ühelt ühiskondlik-majanduslikult formatsioonilt teisele. Osa õpilasi toonitas, et revolutsioon on eelkõige riigipööre, teine osa konkretiseeris, et revolutsioonide abil toimub proletariaadi võimu kehtestamine. Toodud näidete hulgas domineeris kindlalt Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, real juhtudel nimetati ka 1905. - 1907. a. revolutsiooni, kuna episoodiliselt tundmaõpitud kodanlikke revolutsioone üldisest ajaloost mainiti vaid haruharva.

Üldiselt võis õpilaste teadmistega ülalmainitud kolme mõiste osas rahule jääda. Vaid üksikutel juhtudel segati neid mõisteid omavahel. Nii väideti: "Rahvas nimetab ülestõusu veel mässuks. Õige nimetus on revolutsioon." Kuid sellised keerutamised hajusid õigete vastuste hulgas.

Kõige paremini tundsid õpilased ühiskondlikke formatsioone ning eraldi võetuna kommunismi. Formatsioonide puhul ei nõutud definitsiooni, vaid lasti loetleda ajaloos tuntud ühiskondlik-poliitilisi kordasid, märkides iga juurde veel põhi-klassid. Eksimusi esines harva ja needki seisnesid peamiselt ühe formatsiooni lisamises loetelu algusesse või lõppu. Nii pakuti ürgkogukondliku korra juurde omaette formatsioonina veel sugukondlikku ja perekondlikku korda. Sotsialismi ja kommunismi ei näidatud alati ühtse formatsiooni erinevate astmetena, vaid iseseisvate formatsioonidena, kusjuures ka intelligentsi märgiti vääralt põhiklassiks.

Hästi orienteerusid 8-klassilise kooli lõpetanud kommunismi mõistes. Seda mõistet osati siduda kommunistliku jaotuse printsiibiga, samaaegselt viidates NLKP XXII kongressi ot-

suste suurele osale kommunismi ülesehitamise plaani kavandamisel. Võib kinnitada, et ajalooõpetajate töö on selle tähtsa mõiste osas head vilja kandnud.

Eelõeldu kinnituseks esitatakse kahe õpilase vastused. Vaike V. Tallinna Eelkoolikasvatuse Pedagoogilisest Koolist kirjutab: "Kommunism - tuleb lad. keel. sõnast, mis tõlkes tähendab ühine, s. t. tuleviku ühiskond kujuneb selliseks, kus inimesed saavad kõiki eluhüvesid enda tarbeks kasutada ühiselt, arvestades vajaduse järgi ja samuti nõutakse temalt võimete kohaselt selle hüve tasumist. Ühe sõnaga, kes ise teeb selle heaks, et kõike saaks vajaduse järgi küllaldaselt, see ei peaks ka ilma jääma kõigest heast, mida inimesed oma kätetööga, masinate ja inimmõistuse abil on loonud."

Tiina P. Tallinna Majandustehnikumist andis sellise vastuse: "Kommunism on kõige arenenum ühiskondlik kord, mille eest on inimesed võidelnud sadu aastaid. Kommunismi ülesehitamine on muutunud täiesti reaalseks, igapäevaseks. Kommunism on vabade ja teadlike tööinimeste hästi organiseeritud ühiskondlik kord, s. t. et kommunismi ajal on kõik inimesed vabad, teadlikud. Nad töötavad kogu ühiskonna hüvanguks. Kommunismi ajal on inimene inimesele sõber, vend, seltsimees.

Kommunism on selline ühiskondlik kord, kus igahelg nõutakse tema võimete järgi ja igahelge antakse tema vajaduste järgi. XXII kongressil võeti vastu otsus üles ehitada kommunism 20 aasta jooksul."

Tõsisel raskusel valmistas aga riigi mõiste. Tundub, et enamik õpilasi ei olnud V klassis omandanud selle mõiste põhilist sisu, mispärast nad püüdsid mõistet iseloomustada kas VIII klassis õpitud Nõukogude riigi näidete alusel ("Riik on niisugune mehhanism, mille juhtivaks organiks on ülemnõukogu"; "Riik on aparaat, kus võim kuulub rahvale") või siis hoopis juhuslike tunnuste esilenihutamise teel ("Riik on niisugune ühiskond, kus on üks kord, kirjakeel, raha, mõõdustik, kaaluühikud jne."; "Riik on paljurahvuseline organisatsioon, millel on õigus saata kõikidesse maadesse esindajaid"; "Riik on omaette tervik, mis jaguneb väikesteks alaosadeks"). Reas

vastustes asendati riigi ajalooline definitsioon-iseloomustus geograafilise definitsioon-iseloomustusega. ("Riik on see, et igal riigil peab olema oma territoorium, riiglaparaat, ühtne keskvõim. Samuti peab olema oma rahva rohkuse ülekaal." Ilmselt segab õpilane viimase väitega NSV Liidu liiduvabariigile omast tunnust: antud rahvusest elanikkonna arvulist enamust.) Nähtavasti ei töötata VI ja VII klassis küllaldaselt riigi mõiste edasisel süvendamisel, mistõttu ka näited feodalismi- ja kapitalismiperioodi ekspluataatorlikest riikidest peaaegu puuduvad, samal ajal kui orjanduslikud ja sotsialistlikud riigid on küllaldaselt esitatud.

Täiesti korras polnud asi ka konstitutsiooni mõistega. Et mõiste selgitamisel toodi näiteks ainult Nõukogude Liidu 1936. a. konstitutsiooni, on arusaadav. Seejuures märkisid õpilased õigesti ära konstitutsiooniga nõukogude inimestele antavad õigused, kuid enamikul juhtudel ei maininud, et samaaegselt nende õigustega on nõukogude inimestel ka kohustus riigi ja ühiskonna vastu. Kõige levinumaks veaks oli konstitutsiooni segamine koodeksiga, mis avaldus järgnevas: "Konstitutsioon on seaduste kogu"; "Konstitutsioon on selline asi, kui riik määrab ära, milliste eeskirjade järgi peab inimene käituma. Ilma konstitutsioonita ei saa riiki olla. Konstitutsioon annab inimesele vastavad õigused oma riigis".

Ebameeldivaks üllatuseks oli industrialiseerimise mõiste ebamäärane, sageli väär tundmine. Mõiste pole ju iseendast kuigi keeruline, kuid tema omandamine nõuab siiski hoolikat tööd, et vältida selliseid vastuseid: "Industrialiseerima tähendab ümber muuta. Venemaal algas industrialiseerimine peale revolutsiooni rasketööstuse industrialiseerimisega. Põllumajanduse industrialiseerimiseks võeti kasutusele masinad." Siin on segatud õige mitmeid mõisteid, kusjuures paljudele vastustele oli iseloomulik viga "industrialiseerimise" ja "põllumajanduse mehhaniseerimise" vahetamine. ("Põllumajanduse industrialiseerimiseks võeti kasutusele masinad.") Osa õpilasi arvas, et industrialiseerimine tähendab taastamist ja kirjutasid järgmist: "Industrialiseerima - s. t. taas-

tama. Näiteks pärast sõda taastatakse uuesti majandus." Küllaltki levinud puudujäägiks oli, et industrialiseerimise all ei mõistatud tööstuse arendamist üldse, vaid üksnes raske- tööstuse arendamist.

Isamaasõja mõiste iseloomustamiseks oli tarvis esile tuua kaks määravat tunnust: selle sõja õiglane iseloom ja kogu rahva osavõtt sõjast. Enamikus seda ka suudeti. Nii kirjutas Kuusalu 8-kl. kooli lõpetanu Toivo J.: "Isamaasõda on sõda, millest võtavad osa kõik inimesed. Nii noored kui vanad, kes ei kuulu sõjaväeteenistusse. Nad võitlevad vallutatud aladel partisanidena ja aitavad tagalas varustada rinnet sõjamoona." Vigadest oli kõige levinum isamaasõja samastamine kaitsesõjaga: "Isamaasõda on kaitsesõda. Näiteks kui mõni riik kuulutab teisele riigile sõja ja teine riik asub ennast kaitsma. Siis see riik, kes peab kaitsesõda, võime ka nimetada isamaasõjaks." Selline viga aga viitab asjaolule, et õpilastel pole selge õiglase sõja mõiste.

Esines ka vastuseid (õnneks mitte palju), kus isamaasõda kiputi vahetama kodusõjaga: "Isamaasõda on sõda, millest võtavad osa ainult oma kodumaa rahvad, kes on üksteisega vaenujalal." Hoopis madalat ajalooliste teadmiste taset peegeldas vastus: "Isamaasõda. Kus sõda toimub kahe erineva klassi vahel. Näiteks: Nõukogude Liidus toimus Isamaasõda 1812. a. ning selles sõjas võitlesid töölisel ja talupojal ühel pool ja nende vastu võitlesid rikkad."

Õige laialdane oli eksimuste gamma intervendi mõiste puhul. Küll segati interventi immigrandiga ("Intervent on teistest maadest sisseerännanud inimene"), diversandiga ("Intervent on inimene, kes läheb võõrale maale ja hakkab õõnestustööd tegema"), spiooniga ("Intervent on välisriigist tulnud salaagent, kes püüab teada saada teise riigi mitmesuguseid siseküsimusi, mida hoitakse salajas") ja isegi imperialisti-sõjaõhutamajaga ("Intervent võib olla kapitalistlikus maailmas inimene, kes pooldab sõda, kes vaatab ainult enda kasumite peale"). Mitu õpilast kinnitasid lakooniliselt ja kategooriliselt, et intervent oli vallutaja või kallaletungi-

ja või lihtsalt vaenlane. Hästi teatakse välismaist sõjalist interventsiooni ajavahemikul 1918 - 1920, kuid omandatud fakte ei suudeta alati õigesti mõtestada: "Interventsioon on reetlik salajane kallaletung. Kui leiab vastuvõtu, siis tekib kodusõda"; "Intervent oli valgekaartlane kodusõja ajal, kes võitles Nõukogude riigi vastu".

Kõige sagedamini ilmnunud viga oli aga interventsiooni segamine agressiooniga. "Interventsiooniks nimetatakse seda, kui üks või mitu riiki tungivad teisele ootamatult kallale ning tahavad teise riigi revolutsioonisaavutusi maha suruda".

Interventsiooni mõiste selgitamisel tuleks ilmselt enam tähelepanu osutada termini puhtkeelelisele küljele, lastes õpilastel märkida töövihikutesse järgmine valem: "inter + venio" (lad. keeles) "vahele + tulema", ning toonitada, et igasugune interventsiooni eeltingimus on riigis toimuv kodusõda, mis muudab vahelesegamise võimalikuks. Vastasel juhul kujutab välisriigi sõjaline tegevus mingi riigi vastu endast ikkagi agressiooni.

Kaks viimast mõistet - progressiivne ja reaktsiooni-line - näisid esimesel hetkel niivõrd üldtuntutena, et nende osas ei oodanud üldse vildakaid vastuseid. Paraku osutus aga selline arvamus läbinisti ekslikuks. Tõsi küll - õpilased nendes klassides, kus nähtavasti toimus enne kontrolltööd mõningane kordamine, iseloomustasid progressiivset kui "edasiviivat, edumeelset", kuid ei osanud oma seisukoha kinnitamiseks tuua ühtegi näidet. Esines ka selliseid vastuseid: "Progressiivne tähendab inimese sõltuvust teisest"; "Progressiivne - kaasaegne"; "Progressiivne" on vastand sõnale "agressiivne" (ilmselt riimi mõjul) ja "Progressiivne on nagu põhiline või kõige tähtsam". Rõõmustava erandina paistis silma Viljandi Kultuurharidustöö Kooli õpilase Heiki U. vastus: "Progressiivne - näiteks progressiivne inimene on uute mõtete ja vaadete pooldaja, eestvedaja ja valgestaja. Progress ju tähendab kasvu, tõusu e. arenemist, järelikult progressiivne inimene peabki olema teiste eestvedaja."

"Reaktsioonilise" juures oli sagedasti esinevaks puuduseks, et õpilased ajasid ajaloolise mõiste segi keemilise reaktsiooni mõistega: "Reaktsiooniline - energiline. Näit. öeldakse: reaktsiooniline ülestõus, s. t. et ülestõus on võtnud väga energilise, mässulise ilme"; "Reaktsiooniline - aktiivne"; "Võitlus muutus tormiliseks ehk reaktsiooniliseks"; "Reaktsiooniline öeldakse inimese kohta, kes on väga tormilise ja äkilise iseloomuga".

Mitmelgi korral aeti segi reaktsiooniline stiihilisega: "Reaktsiooniline. See kus ühes kohas tõusevad talupojad üles, järk-järgult tõusevad ka teistes kohtades üles talupojad". Oli ka arvamusi: "Reaktsiooniline tähendab järjekindlalt. Sageli me loeme raamatutest, et ülestõusud toimusid reaktsiooniliselt". Episoodiliste vigadena esines reaktsioonilise samastamine marurahvuslusega ja parempoolsusega, aga ka täiesti vastandliku sisu asetamine sellesse terminisse: "Reaktsiooniline on edasiviiv".

Eeltoodud näited manitsevad 8-klassilise kooli ajalooõpetajaid ettevaatusele pealtnäha küllaltki tuntud mõistete kasutamisel. Asjaolu, et õpilane oma kõnes mõistet kasutab (ja pealegi veel õiges kontekstis) ei tähenda veel, et ta selle mõiste sisust on aru saanud. Pahatihti võib mõiste sisu olla tugevasti moonduvad või koguni hoopis vastupidine sellele, mida õpetaja mõtleb, kuid õpetaja ei pane seda üldse tähele. Seepärast tuleb järjekindlalt kontrollida iga võõrsõna, iga mõiste tundmist, et vältida vigade süvenemist ja juurdumist.

13. A j a l o o l i s t e m õ i s t e t e k u j u n d a m i s e s t v a n e m a s k o o l i e a s .

Kui keskmise kooliea õpilane pidas oma peamiseks ülesandeks tunnis tähelepanelikult kuulata ja õpetaja juttu võimalikult täpselt meeles pidada, et hiljem sama materjali mälu järgi reprodutseerida, siis vanemas koolieas kasvab järevalt õpilaste kriitiline suhtumine õppematerjali, areneb nen-

de oskus arutleda, järeldada ja vaielda. Ka õppematerjal ise muutub üha komplitseeritumaks, mistõttu selle sisuline omandamine pole mõeldav ilma oskuseta vabalt opereerida laiahaardeliste üldmõistetega ja teha deduktiivseid järeldusi. Mõlemisvõime mitteküllaldane areng raskendab materjali sisulist omandamist ja viib pahatihti üldistuste ning järelduste päheõppimisele. Selliselt omandatud "teadmised" jäävad surnud ballastiks, mida õpilane ei suuda loovalt rakendada muutunud olukordades.

Vanemate klasside õpilase mõtlemine muutub järjest analüüsivamaks ja kriitilisemaks. Õpilane ei võta enam puhta kullana kõike seda, mida räägib õpetaja või millest kirjutab õpik. Ta püüab iseseisva mõtlemise abil jõuda tõeni, otsib argumente ja vastuargumente, juurdleb nende tõele vastavuse üle. Teda ei rahulda enam näitlike vahendite väline efekt, ta nõuab, et näitlikkus oleks eelkõige dokumentaalne, peegeldaks õigesti ja täpselt minevikku. Järk-järgult hakkab välja kujunema dialekttilise mõtlemise oskus, ilmuvad dialekttilise loogika alged.

Võrreldes formaalset loogikat dialekttilise loogikaga, kirjutas V.I. Lenin: "Formaalne loogika, millega piirduakse koolides (ja tulebki piirduda - parandustega - kooli nooremate klasside suhtes), võtab formaalsed definitsioonid, juhindudes sellest, mis on kõige tavalisem või mis torkab kõige sagedamini silma, ning piirdub sellega ...

Dialekttiline loogika nõuab, et me läheksime kaugemale. Et eset tõesti tunda, on vaja hõlmata, uurida kõiki selle külgi, kõiki seoseid ja "vahendusi". Me ei saavuta seda kunagi täielikult, kuid igakülgse nõudmine hoiab meid vigadest ja tardumisest. Seda esiteks. Teiseks, dialekttiline loogika nõuab, et eset tuleb võtta selle arenemises, "iseliikumises" (nagu ütleb mõnikord Hegel), muutumises ... Kolmandaks, eseme täielikku "definitsiooni" peab kuuluma kogu inimsöö praktika kui tõe kriteerium ja kui see, mis määrab praktiliselt eseme seose sellega, mis on vajalik inimesele. Neljandaks, dialekttiline loogika õpetab, "et abstraktset tõde ei ole,

tõde on alati konkreetne", nagu armastas Hegeli eeskujul ütelda kadunud Flehhanov."¹

Dialektilist loogikat on iseloomustatud eelkõige kui mõistete arenemise loogikat, loogikat, mis asetab pearõhu mõiste kui objektiivse tegelikkuse peegelduse uurimisele, mõistete tekkimise ja arenemise, mõistete seose ja suhete uurimisele.² Dialektiline loogika püüab mõistete kujunemise uurimisel kõigepealt välja selgitada neid teid, mida mööda toimub tunnetuse liikumine "abstraktselt üldiselt" tegelikkuse loogiliselt konkreetsele, olemuslikule peegeldamisele mõtlemises. Ta vaatleb selle protsessi käigus kasutatavaid loogilisi vahendeid: analüüsi, sünteesi, induktiooni, deduktsiooni, defineerimist, üldistamist, järeldust jne. just mõtlemise sisu ja loogilise vormi seose seisukohast. Seejuures on mõtlemise sisuks mitte abstraktsed formaalsed määrangud, vaid arenevad, tegelikkust järjest sügavamini peegeldavad mõisted.³

Keskmise kooliea õpilasel on väga raske taibata, kuidas on võimalik üht ja sama ajaloolist nähtust lugeda ühelt poolt arengut edasiviivaks, progressiivseks, teiselt poolt aga arengut pidurdavaks, reaktsiooniliseks. Vanemate klasside õpilane taipab sellist dialektiliselt vastuolulist hinnangut küllaltki kergesti ja tuleb ise toime diferentseeritud hinnangu andmisega niisugustele ajaloolistele nähtustele Venemaa minevikust, nagu feodaalne killustatus, opritšnina tegevus või pärisorjuse kaotamine. Vanemate klasside õpilane hakkab aru saama, miks ajaloo käigus muutub radikaalselt riigi mõiste sisu, miks töötavate hulkade sõnakuulelikkuses hoidmiseks loodud ekspluataatorlik riik muutub sotsialistliku revolutsiooni tulemusena ekspluataatorite eneste mahasurumise vahendiks, et seejärel kujuneda tõeliselt üldrahvalikuks riigiks.

¹ V.I. Lenin, Veel kord ametiühingutest. käesolevast momendist ning Trotski ja Buhharini vigadest, Teosed, 32. kd., Tallinn 1955, lk. 74.

² J. Rebane, Mis on dialektiline loogika, Tallinn 1963, lk. 97.

³ Samas, lk. 106.

Kuni 1960. aastate alguseni olid ajaloo õpetamise metoodikud arvamusel, et keskkoolis ei tohi anda õpilastele ajaloolise materialismi põhimõisteid, kuna need ei vastavat noorte mõtlemise tasemele ja olevat üle jõu käivad. Seega madaldati ajaloo õpetamise teoreetilist taset ja pidurdati vanema kooliea õpilaste dialektilise mõtlemise arengut. Uue üldistava õppeaine - ühiskonnaõpetuse - õpetamise positiivsete tulemustega kummutas aga tegelikkus selle väära oletuse. Ajaloolise materialismi sellised põhimõisted, nagu ühiskondlikud klassid, ühiskondlik-majanduslik formatsioon, baas ja pealisehitus, tootlikud jõud ja tootmissuhted, osutusid õige õpetamise metoodika korral abiturientidele täiesti jõukohasteks. Just ühiskonnaõpetus võimaldab viia katuse alla sotsioloogiliste ja ajalooliste põhimõistete hoone, mis õppetöö varasema korralduse juures jäi, vaatamata õpetajate pingutustele, sisuliselt lõpetamata. Viimaste aastate jooksul kõrgemate koolide sisseastumiseksamitel antud vastused kinnitavad ühiskonnaõpetuse positiivset mõju keskkoolilõpetanute ajaloolis-teoreetilistele teadmistele ja seda eelkõige põhimõistete osas.

Kui keskmises kooliastmes oli mõistete kujundamisel peaaegu ainuvalitsevaks induktiivne meetod (paljudelt üksikfaktidelt üldistusele), siis vanemates klassides tuleb ikka laialdasemalt kasutada deduktiivset meetodit (üldistustelt paljude üksikfaktide juurde), lastes seejuures õpilastel enestel tuua konkreetseid näiteid ja fakte, mis kinnitaksid õpetaja poolt püstitatud üldist seisukohta.

Näiteks võib õpetaja alustada imperialistliku koloniaalsüsteemi kokkuvarisemise käsitlust mitte faktilise materjali esitamisest, vaid üldiste teeside ja järelduste ning nähtuste definitsiooni andmisest, lastes õpilastel tuua konkreetseid fakte koloniaalsüsteemi lagunemisest ja rahvaste vabadusvõitlusest, alates Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist kuni tänapäevani. Kuna lõppklassi õpilased on nende probleemidega osaliselt tutvunud välisriikide geograafiat õppides, raadiot, televisiooni ja ajakirjandust jälgi-

des, siis on neile see ülesanne täiesti jõukohane. Küll tuleb õpetajal hiljem luua saadud vastustest kindel süsteem, teha omapoolseid täpsustusi ja täiendusi, kuid see kõik on ikkagi viimistlustöö võrreldes sellega, mida tegi eelnevalt klass.

Mõningate põhimõistete osas osutub mõõdapääsmatuks ainetevaheliste seoste loomine. Nii ei tohiks õpetaja keskkooli vanemas astmes enam rahulduda õpilase vastusega, mille kohaselt "revolutsioon tähendab vana korra asendumist uuega, ühe formatsiooni asendumist teisega". Õpilasi tuleb õpetada eristama sotsiaalset revolutsiooni tööstuslikust revolutsioonist ja kultuurirevolutsioonist, kusjuures revolutsiooni ennast kui laiahaardelist teaduslikku põhimõistet tuleks ise loomustada põhjaliku murranguna mingi nähtuse või protsessi arengus. Nüüd muutub sotsiaalne revolutsioon õpilase teadvuses selle üldise määratluse konkreetseks avaldumisvormiks ühiskonna arengu suhtes. Milliseid väärarusaamasid võib ajaloos õppimisel esile kutsuda reaktsiooni mõiste, sellest oli eespool juba juttu. Järelikult ei ole sugugi ülearune, kui ajalooõpetaja juhib klassi tähelepanu hoopis erinevale sisule, mille on andnud nimetatud mõistele ajalooteadus, keemia ja bioloogia.

Kuigi keskkooli õppeplaanides ei esine omaette õppeainena loogikat, ei tähenda see veel seda, et tänapäeva õpilased ei vaja loogikaalaseid põhiteadmisi. Praeguses olukorras on lausa hädavajalik, et teiste ainete õpetajad (esmajoones aga just ajalooõpetajad ja ühiskonnaõpetuse õpetajad) tutvustaksid õpilasi praktiliste harjutuste kaudu mõningate loogikalaaste teadmistega. Seepärast tuleks vanemates klassides pöörata pidevalt tähelepanu mõistete täpsele ja korrektssele defineerimisele, selgitades noortele samaaegselt defineerimise teoreetilisi aluseid. Esiialgu võtab selline töö küll veidi aega, kuid hiljem tasub see end kuhjaga.

Õpilastele tuleb veenvate näidete varal selgeks teha, kuidas definitsioon aitab meid orienteeruda teaduslike faktide tohutuse hulgas, kuna just definitsioon võimaldab paigu-

tada vaadeldava eseme või nähtuse kindlasse teaduslikku süsteemi, määritleda selle aadressi. Aadressi otsimisel huvitab meid kõigepealt, millises linnas või asulas antud isik elab, ja alles seejärel selgitame välja vajaliku tänava ja maja. Defineerimine toimub analoogilise põhimõtte järgi - esma-joones püüame teada saada, millisesse rühma või gruppi defineeritav objekt kuulub, et seejärel selgusele jõuda, mille pooldest vaadeldav nähtus või ese erineb teistest sama grupi analoogilistest nähtustest või esemetest. Nii olemegi defineerinud vajaliku objekti soo üldtunnuse ja liigierisuse abil.

Nii mõnigi kord on kasulik definitsiooni andes seda graafiliselt liigendada, et tõsta definitsiooni erinevad küljed võimalikult reljeefselt esile. Vaadeldagem näiteks järgmist definitsiooni, mis on võetud keskkooli lõppklassidele määratud ühiskonnaõpetuse õpikust: "Niisiis on marksism looduse ja ühiskonna arenemise üldisi seadusi, sotsialistliku revolutsiooni võitu ja sotsialismi ning kommunismi ehitamise teid käsitlevate teaduslike vaadete harmooniline süsteem." Sellisel kujul marksismi määratluse täpne meespidamine nõuab õpilastelt küllaltki palju vaeva. Hoopis kiiremini ja kergemini läheb, kui esitada sama definitsioon veidi teisel kujul:

Marksism on teaduslike vaadete harmooniline süsteem,
mis käsitleb:

- * looduse ja ühiskonna arenemise üldisi seadusi,
- * sotsialistliku revolutsiooni võitu ja
- * sotsialismi ning kommunismi ehitamise teid.

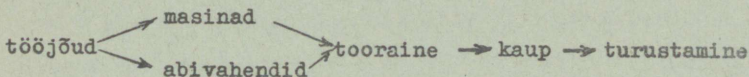
Mis on siis muutunud? Kõrvutades mõlemat definitsiooni, näete, et nad on sisult täiesti võrdsed, kuid erinevad oma vormilt - teisel juhul on soo üldtunnus paigutatud olulise määratlusena kohe defineeritava mõiste järele, liigierisused on aga esitatud üksteisest lahus, nii et graafiline pilt jääks visuaalse mäluga lugejale (klassi tingimustes aga ka kirjutajale) kohe meelde.

Üldse tuleks vanemate klasside õpilaste tähelepanu juhtida asjaolule, et pole sugugi ükskõik, millises järjekorras me defineeritava mõiste olulisi tunnuseid esitame, vaid ka siin peab olema selge ja kindel süsteem, mille kohaselt me liigume kõige iseloomulikumalt ja üldisemalt tunnusele vähemolulistele tunnustele juurde.

Rõhutades defineerimise suurt tähtsust vanemates klassides, tuleks samaaegselt hoiatada ülemäärase definitsioonide harrastuse eest, mis seisneb mõnikord definitsioonide viihiksõnastike koostamises ja nende pähe õppida laskmises. Definitsioonil on väärtus vaid siis, kui õpilane suudab ta tulutada konkreetsete faktide baasil oma iseseisva loogilise mõtlemise tulemusena. Hoopis parem on, kui õpilane nähtust mõistab, kuid ei suuda seda defineerida, kui vastupidine olukord, kus suudetakse defineerida, kuid ei mõisteta nähtust sisuliselt. Mõistmise arendamiseks on mõnikord kasulik kasutada konkretiseerimise võtet, kus võtame arutluse aluseks õpilasele kergesti arusaadavad meelevaldselt valitud konkreetsed suurused.

Mõiste "kapitali väljavedu" ei valmista õpilastele erilisi raskusi, kuid nii mõnigi satub kitsikusse, kui tal lastakse esile tuua need põhjused, mis sundisid kapitaliste asendama kaupade väljavedu kapitali väljaveoga. Küsimus peaks aga korrapealt selgeks saama, kui kasutame järgmist võtet.

Joonistame tahvlile lihtsa skeemi, mis kujutab mingi kauba tootmist Inglismaal. Võtame selleks kaubaks näiteks puuvillase riide, mille tooraine veeti sisse Indiast. Riide tootmiseks on tarvis tööjõudu, masinaid, abivahendeid ja toorainet; toodangu realiseerimiseks aga veel kaubandusliku organisatsiooni. Nii saame üldise skeemi:



Konkretiseerimiseks asetame skeemi meelevaldselt valitud, kuid ajaloolistele ja majanduslikele seaduspärasustele vastavad näitajad:

	masinad			
tööjõud	100 £	tooraine - kaup	---	turustamine
300 £	abivahendid	450 £ (omahind)		200 £
	100 £		950 £	

Seega läks kapitalistile antud koguse kauba tootmine Inglismaal ja turustamine Indias maksma 1150 naelsterlingit.

Asume analüüsima sama näidet tingimusel, et kapitalist ei vea Indiasse mitte kaupa, vaid kapitali, mille abil organiseerib ta seal puuvillase riide tootmise. On pikematagi selge, et tööjõud Indias tuleb odavam kui Inglismaal. Märgime selle konkreetseks väärtuseks 150 £. Masinate hind (arvestatud on amortisatsioonikulud) on veidi kõrgem kui Inglismaal - ütleme 120 £, abivahendite hind on niisama suur, tooraine aga tunduvalt odavam, sest jääb ju ära kulukas vedu ja pealegi saab kohapeal osta odavama hinna eest puuvilla. Fikseerime tooraine hinnaks 300 £. Seega tuleks sama koguse kauba omahinnaks 670 £. Kui arvesse võtta, et ka turustamine on odavam (jällegi jääb ära pikk merereis) ütleme 50 võrra, siis on kapitalisti koguväljaminekuks 1150 £ asemel vaid 830 £, mistõttu ka loodetav kasum kujuneb tunduvalt suuremaks kui kaupade väljaveo korral.

14. Vanema kooliea õpilaste teadmistest ajalooliste mõistete osas.

Hea ülevaate vanema kooliea õpilaste ajalooalastest teadmistest annavad keskkooli lõpuksamid ja sisseastumiseksamid kõrgematesse koolidesse. Paraku on aga kuni viimase ajani õige vähe uuritud eksamitel esinenud tüüpilisi vigu ja puudujääke. Nendest alarmeerivatest faktidest pole sageli tehtud vajalikke järeldusi, vigade analüüs on toimunud episoodiliselt ja piisava konkreetsetusega. Nii on kogunenud küll mõningaid üldisi andmeid keskkooli lõpetanute ajalooalastest teadmistest, kuid puudub selline konkreetne ja detailne käsitus, mis oleks õpetajatele heaks abiliseks nende töö edasise korraldamisel.

Teoreetiliselt peaks iga keskkoolilõpetaja tundma vähemalt rahuldaval tasemel kõiki olulisemaid sotsioloogilisi ja ajaloolisi mõisteid ning oskama nendega opereerida. Tegelikus kõneleb aga sageli teist keelt, mis tõendab, et nii mõnigi noor on saanud lõputunnistuse pigem ajalooõpiku püüdliku ülesütlemise, kui ajaloo lõpueksamil näidatud laiahaardeliste ja sügavate teadmiste eest.

Selleks, et jõuda selgusele keskkooli lõpetanud noorte tegelikest teadmistest ajalooliste mõistete osas, viis Kirovi linna I tehnikakooli NLKP ajaloo õppejõud N.P. Kutšminskaja 1957., 1958. ja 1959. a. äsja I kursusele vastuvõetud noorte seas läbi kirjaliku töö, mille käigus tuli 50 minuti jooksul selgitada 16 mõistet: klass, partei, riik, vabariik, absoluutne monarhia, revolutsioon, streik, boikott, konspiratsioon, agraarne, legaalne, streigimurdja, taktika ja diktatuur.¹ Õpilastelt ei nõutud mõistete teaduslikku defineerimist, vaid üksnes selgitamist. Töö tulemused kujunesid küllaltki mõtlemapanevateks. 644 õpilasest (3 aasta jooksul) suutis vaid 10 % anda õigeid selgitusi, ülejäänud 90 % aga vastas kas täiesti valesti või asendas mõiste selgituse antud mõistega seotud faktide ja sündmuste loeteluga. Nii ei selgitanud paljud õpilased "ülestõusu" mõistet, vaid piirdusid sellega, et loetlesid neile tuntud ülestõuse, kusjuures need pärinesid eranditult NSV Liidu ajaloost. Õpilased segasid mõisteid "klass" ja "seisus", pidasid klassiks igasugust inimeste rühma, kellel on "ühised vaated, ühised huvid" või keda ühendab "ühine tootmistegevus". "Partei" mõiste oli õpilaste teadvuses kindlalt seotud NLKP-ga. Riiki iseloomustati kui territooriumi, millel on "piirid, armee ja valitsus". "Vabariigi" mõiste seostus õpilaste teadvuses üksnes nõukogude vabariikidega ("Vabariik on väike riik, mis kuulub vabatahtlikel alustel teise riiki, temas ei ole inimese ekspluatee-

¹ Н.П.Кучминская, Об одном недостатке преподавания истории в школах, "Преподавание истории в школе" 1961, № 3, Ик. 68-70.

rimist inimese poolt"; "Vabariik on väike riik, milles elab üks rahvus").

Suuri raskusi tegi revolutsiooni mõiste, mida iseloomustati kui "üldist ülestõusu", "riigipööret", "rahvavaenuliku valitsuse kukutamist", "ühe riigikorra asendumist teisega". Mõned õpilased iseloomustasid streiki kui "väikest ülestõusu", "demonstratsiooni" või lihtsalt "rõhumise vastu suunatud protestiavaldust". Mõisted "boikott" ja "streigimurdja" olid enamikule õpilastest täiesti tundmatud. Osa vastajaist samastas boikotti streigiga ja streigimurdjat mistahes reeturiga. Kirjalike vastuste võrdlemine suuliste vastustega kinnitas eeltoodud järeldusi, et paljud põhimõisted on omandatud formaalselt, sageli aga otse vildakalt.

Nimetatud andmed peegeldasid olukorda enne seda, kui ühiskonnaõpetus ei olnud veel koolide lõppklasside programmis. Uus õppeaine avaldas vaieldamatult positiivset mõju põhimõistete omandamisele. Õpilaste teadmiste tase selles osas on märgatavalt paranenud, mida kinnitavad kõrgematesse koolidesse sisseastumiseksamite tulemused, sealhulgas ka Tartu Riiklikku Ülikooli. Siiski esineb veel palju puudusi. Üldistades aastatel 1961 - 1963 Moskva Riikliku Ülikooli humanitaarteaduskondadesse püüanud üliõpilaskandidaatide vastuseid ajaloo sisseastumiseksameil, märgib V.I. Miller, et paljud vead mõistete tundmise osas, millele oli eelnevates ülevaadetes sisseastumiseksamite tulemustest juhitud tähelepanu, on jäänud endiselt valulasteks.¹ Nii ei tunta ikka veel piisavalt mõisteid "formatsioon", "klass", "manufaktuur" ja "kultuurirevolutsioon". Lisaks nendele on juurde tulnud uusi kitsaskohti ajalooliste põhimõistete osas, nagu "varafeodaalne riik" ja "revolutsiooniline situatsioon", "uut tüüpi partei" ja "tsentraliseeritud riik". Artikli autor teeb ettepaneku koostada ja välja anda ajalooliste terminite sõnastik, mis on mõeldud ka-

¹ В.И.Миллер, О некоторых результатах преподавания истории в школе, "Преподавание истории в школе" 1965, № 2, стр. 69-73.

sutamiseks nii õpetajatele kui ka õpilastele.

Sisseastumiseksamid Tartu Riiklikku Ülikooli on toonud esile üliõpilaskandidaatide kesised teadmised selliste mõistete osas nagu "interventsioon", "industrialiseerimine", "vaheharu" (segatakse rahuga) jt. Üliõpilaskandidaadid jutustavad küllaltki ladusalt välismaisest sõjalisest interventsioonist noore Nõukogude riigi vastu, kui aga nendelt küsida, mida nad mõistavad "interventsiooni" all, siis tavaliselt vastatakse, et "interventsioon on ühe riigi kallaletung teisele riigile". Kui eksaminaatorid juhivad tähelepanu sellele, et niisugust nähtust nimetatakse siiski "agressiooniks" ja paluvad veel mõelda, vastatakse mõnikord: "Interventsioon on siis, kui mitu riiki tungivad teisele kallale. Näiteks 14 välisriigi kallaletung Nõukogude Venemaale või Poola-Rootsi interventsioon XVI sajandi alguses." Tuleb välja, et ainsuses toimuvat agressiooni iseloomustame agressioonina, mitmuses aga interventsioonina?

TRÜ diplomand Ilse Ševtsuk uuris 1961/62. õppeaastal Tapa I Keskkoolis VIII - XI klassi õpilaste teadmiste arengut ajalooliste põhimõistete osas. Tema uurimise tulemused näitasid, et mõistetele "ori", "pärisori" ja "tööline" andsid kas täiesti või osaliselt õige vastuse vastavalt 83 %, 73 % ja 91 % õpilastest. Seejuures vaid 17 % küsitletutest tõi esile asjaolu, et just tootmisvahendite puudumine sundis töölisi müüma oma tööjõudu kapitalistile. Hoopis halvem oli lugu "klassi" mõistega, kus rahuldaval tasemel olevate vastuste arv ulatus vaid 68 %, ülejäänud vastused olid kas valed või hoopis vastamata. Seevastu oli peaaegu eksimatult omandatud "lahingu" mõiste ja suhteliselt hasti "streik" ning "üleštõus". Esines ka üksikuid vildakaid vastuseid, mis andsid tunnistust sellest, et õpetajad, lugedes neid mõisteid keskkooliõpilastele enesestmõistetavalt tuntuteks, ei pööranud küllaldast tähelepanu nende kordamisele vanemates klassides. "Riigi" mõistega tuli rahuldavalt toime üksnes XI klass, kus õpiti ühiskonnaõpetust. VIII klassi õpilastest ei

suutnud täiesti õigesti vastata ükski, osaliselt õigeid vastuseid oli 28 %. Täiesti õigeid vastuseid "riigi" kohta oli X klassis 4 %, XI klassis (NB! ühiskonnaõpetus) aga juba 87 %, osaliselt õigete vastuste erikaal aga X klassis 44 %, XI klassis 3 %. Diplomitöö autor ei nõustu seepärast metoodikute L.P. Buštšikiga, kes peab riigi mõiste omandamist normaalseks juba V klassis, ja Janko-Trinitšskajaga, kes on arvamisel, et õpilased tunnevad seda mõistet põhjalikult alates VIII klassist.¹ Mõisted "monarhia" ja "progressiivne" ei teinud keskkooliõpilastele märkimisväärseid raskusi, kuigi ka siin esines üksikuid ebakohti. "Progressiivne" juures on eriti ilmne teadmiste tõus klassist klassi. Nii kasvab õigete vastuste erikaal: VIII klassis 13 %, IX klassis 46 %, X klassis 67 % ja lõppklassis 68 %, millele lisandub 29 % osaliselt õigeid, mittetäielikke vastuseid.

Võttes kokku eespool esitatud fakte, võime väita, et keskkooli vanemate klasside õpilaste teadmised ajalooliste põhimõistete osas pole veel kaugeltki sellisel tasemel, mida nõuab tänapäeva kool. See on suurel määral seletatav vähese tähelepanuga ajalooliste põhimõistete kujundamisele, sageli aga õpetajate väärade illusioonidega, nagu valdaksid nende õpilased sisuliselt enamikku õpikutes ja õpetaja seletustes esinevatest mõistetest. Esmajärgulise tähtsusega ülesandeks on seepärast töötada pidevalt põhimõistetega, et iga keskkoolilõpetanu astuks ellu ka selles osas täisväärtuslike teadmistega, mis on ühtlasi tema ajaloolis-loogilise mõtlemise ja teadusliku maailmavaate aluseks.

15. L õ p p j ä r e l d u s i .

Ajalooliste mõistete kujundamine on ajaloo õpetamise meetoodika üks aktuaalsemaid küsimusi. Olukord selles osas pole kaugeltki kiiduväärne. Neid kahte põhiseisukohta peaks jagama

¹ I. Ševtšuk, Õpilaste teadmiste areng ajalooliste mõistete osas, diplomitöö TRÜ NSV Liidu ajaloo kateedris, Tapa 1962, lk. 126 - 127.

küll igaüks, kes luges läbi eelmised leheküljed. Olukord vajab parandamist, niihästi metoodilise uurimistöö kui ka igapäevase õpetamise osas. Aga kuidas? Tavaliselt soovitatakse pöörata sellistele valusatele probleemidele suuremat tähelepanu. See on kahtlemata õige soovitus, kuid sedavõrd üldine, et praktiliselt pole sellisest heast nõust mingit kasu. Tähendab - on tarvis leida konkreetsemaid teid probleemi lahendamiseks, täpsemaid juhtnööre tegutsemiseks.

Meie arvates tuleks alustada õpilaste teadmiste uurimisest ajalooliste mõistete tundmise osas. Arst uurib haiget, selgitab välja tema organismis esinevad kõrvalkaldumised normist, püüab leida nende patoloogiliste muudatuste põhjusti, et alles seejärel määrata ravimid ja ravirežiim. Põhimõtteliselt samuti peaks tegutsema ajalooõpetaja, kes suhtub loominguliselt oma töösse ja valutab südant õpilaste teadmiste taseme tõstmise pärast.

Kuni viimase ajani oli teadmiste uurimine söötijäetud ala meie pedagoogikas. Mitte asjata ei kirjutanud tuntud didaktik L.V. Zankov: "Peab ütlema, et teadmiste ja oskuste olukorra uurimisele osutatakse meie pedagoogikateaduses äärmiselt vähe tähelepanu. See on ka üheks programmi, õpikute koostamise, õppeainete metoodilise läbitöötamise nõrga teaduslik-pedagoogilise aluse põhjuseks. Seepärast on hinnatav iga uurimus, mis vähimalgi määral valgustab õpilaste teadmiste taset. Selline uurimus võimaldab teatud mõttes orienteeruda selles, milline on olukord õpilaste teadmiste osas: millised on nende tugevad ja nõrgad küljed, kus asetsevad lüngad ja puudused."¹

Peaks kujunema reegliks, et alustades tööd uue klassiga, tutvub õpetaja eelkõige õpilaste teadmistega ja seda ka mõistete tundmise osas. Ka vana klassiga uuel õppeaastal tööd jätkates ei tee selline "teadmiste inventuur" paha.

Ulevaate saamiseks õpilaste teadmistest mõistete osas on kolm põhilist moodust. Esiteks - kirjalikud tööd, mis

¹ Л.В.Занков, О предмете и методах дидактических исследований, М. 1962, Ик. I4-I5.

on ajalisel kõige ökonoomsemad ja võimaldavad saada korraga pildi klassi kui terviku kui ka iga õpilase individuaalsetest teadmistest. Kirjalik töö võib olla lühiajaline - 12 - 15 minutit - sel juhul tuleb õpilastel vastata napsõnaliselt küsimustele mõistete määratluste osas. Terve tunni kestva töö puhul on otstarbekam lasta õpilastel võrrelda põhimõisteid (või isegi mõistete süsteeme) omavahel, tuua põhjendusi oma seisukohtade kinnitamiseks. Ei ole soovitatav anda korraga paarkümmend mõistet ja nõuda neile kibekiiresti iseloomustust, veel enam definitsiooni. Sel juhul jäävad vastused juba puhtobjektiivsetel põhjustel pinnalisteks ja lünklikeks.

Teiseks - mõistete tundmise väljaselgitamine jooksva suulise kontrolli käigus. Õpetaja peaks süstemaatilisel esitama täiendavaid küsimusi, mis nõuavad ühe või teise vastusega orgaaniliselt seotud mõiste selgitamist või defineerimist. Vältida tuleks aga selle mooduse automatiseerimist, kus mõistete kontroll muutub mehaaniliseks, nagu me seda võime mõnikord näha aastaarvude formaalse kontrollimise puhul, kus kontrollitakse ainult mälu, mitte aga mõtlemist.

Kolmandaks ja küllaltki perspektiivseks mooduseks oleksid sundimatus õhkkonnas väljaspool tunde toimuvad vestlused väiksemate õpilasgruppidega (2 - 4 õpilast). See on väga paindlik kontrolli vorm, mis võimaldab pedagoogil kohe jõuda selgusele nende küsimuste osas, mis on õpilastel kas näiliselt või tegelikult ebamääraselt omandatud. Vestluseks tuleb õpilasi valida kirjalike tööde analüüsimise alusel, koondades ühesuguste vigadega õpilased ühte rühma. Loomulikult täidab selline vestlus ka kontrolli funktsioone, kuid see jääb siiski teisejärguliseks, võrreldes nende teadmistega õpilaste mõtlemise konkreetse eripärasuse kohta, mida õpetaja sel teel saab.

Selgitanud välja tüüpilised vead ja analüüsi teel nende vigade põhjused, on õpetaja valduses väärtuslik orientiir õpetuse korrigeerimiseks, et juba eos neid vigu vältida.

Suureks puuduseks töös mõistetega on vajaliku sihikind-

luse puudumine. Me töötame peamiselt üksikute mõistetega sel-
lises järjekorras, kuidas need mõisted õpikus ette tulevad.
Õpetajatel (aga paraku ka metoodikutel ja programmide koos-
tajatel) ei ole seni selget ülevaadet ajalooliste mõistete
süsteemist, mida üldharidusliku kooli õpilane peab mingis
kooliastmes omandama. Ainsa erandi moodustab siin IV klass,
mille programmi seletuskirjas on mõistete miinimum vähemalt
loetletud. Analoogiline põhimõistete loetelu klasside kaupa
oleks teretulnud abivahend õpetajatele ka keskkooli osas.
Selline mõistete raudvara lisaks sihikindlust õpetajate töö-
le, suunates neid esimestest tundidest peale sellise materja-
li esitamisele, mis soodustaks hilisemat mõttetööd mõistete
kujundamisel. Loomulikult on raudvara koostamine keerukas
ülesanne, mida seni segas programmide ebastabiilsus ja ümber-
korralduste rohkus. Tahaks loota, et koos õppeplaanide ja
-programmide stabiliseerumisega toimub ka selles osas mur-
rang. Kaudseks eeskujuks võiks olla Saksa Demokraatlikus Va-
bariigis tehtud katse, millega nähti ette V klassis 15, VI
klassis 23, VII klassis 34 ja VIII klassis 17 mõiste omanda-
mine.¹ Oleks täiesti loomulik, kui õpetaja, koostades veerand-
või poolaasta tööplaani, fikseeriks lühidalt need mõisted,
mille tundmise ta tahab planeeritavas ajavahemikus selgeks
õpetada.

Hoiatada tuleks formalismi ja kampaanialikkuse eest töös
mõistetega. Täiesti väär oleks asendada aeganõudev sisuline
töö valmis definitsioonide päheõpetamisega. Teatava püüdlük-
kuse puhul võib õpetaja nii luua lühikese ajaga küll teadmis-
te illusiooni, kuid tegelikult teeb ta karuteene õpilaste aja-
loolise mõtlemise arendamisele. Selles osas on kasulik meel-
de tuletada V.I. Lenini sõnu sotsialistlike ideede populari-
seerimise kohta:

"Populaarne autor ei eelda lugejat, kes ei mõtle, kes ei
taha või ei oska mõelda, - vastupidi, ta eeldab arenematus
lugejas tõsist tahet peaga töötada ja aitab tal teha seda töö-

¹ F. Donath, Begriffsbildung im Geschichtsunterricht,
Berlin 1962, lk. 29 - 30.

sist ja rasket tööd, aidates teda astuda esimesi samme ja õpetades iseseisvalt edasi minema. Vulgaarne autor eeldab lugejat, kes ei mõtle ega ole suuteline mõtlema, ta ei juhi teda tõsise teaduse algete juurde, vaid esitab temale "valmis kujul" kõik järeldused teatavast õpetusest moonutatult ja lihtsustatult, naljade ja teravmeelsustega ülesoolatult, nii et lugejal pole vaja seda putru isegi peeneks närida, vaid ainult alla neelata."¹

Ja lõpuks - last, not least - iga õpetaja peab ise hästi tundma ajaloolisi mõisteid ja mõistete süsteeme, nii nende kujundamise loogilisest, psühholoogilisest ja pedagoogilisest kui ka teaduslik-teoreetilisest aspektist. Sest ei maksa ju eelöeldu midagi, kui õpetaja ise ei orienteeru vabalt mõistete paljuses, ei oska eristada ühte mõistet teisest, ei suuda esile tuua mõistete olulisi tunnuseid ja heita kõrvale ebaolulisi. Seepärast - kõige aluseks on visa ja järjekindel töö oma ainealaste ja meetodiliste teadmiste täiustamisel. Ainult siis, kui õpetaja on oma aine entusiast, kui ta ise põleb, suudab ta süüdata ka lapsi, muuta neile aine tõepoolest huvitavaks ja koos sellega tõsta nende ajaloolis-loogilise mõtlemise sellisele tasemele, mida nõuab tänapäeva hoogsalt arenev nõukogulik elu.

¹ V.I. Lenin, Ajakirjast "Svoboda", Teosed, 5. kd., Tallinn 1951, lk. 277.

Kasutatud kirjandus.

- E n g e l s , F., Perekonna, eraomanduse ja riigi tekkimine, Tallinn 1946.
- L e n i n , V.I., Ajakirjast "Svoboda", Teosed, 5. kd., Tallinn 1951.
- L e n i n , V.I., Filosoofilised vihikud, Teosed, 38. kd., Tallinn 1964.
- L e n i n , V.I., Veel kord ametiühingutest, käesolevast momendist ning Trotski ja Buhharini viigadest, Teosed, 32. kd., Tallinn 1955.
- J a k o b s o n , L., Õpilaste teadmiste areng ühiskondlik-ajalooliste põhimõistete osas 4.-7. klassini, kursusetöö TRÜ NSV Liidu ajaloo kateedris, Valga - Tartu 1962.
- K o r o v k i n , F., Vanaaeg, Tallinn 1959.
- M a r m e i , V., Mõningate mõistete kujundamisest tahvli-skeemide abil ajalootundides (7.-8. kl.), Tallinn 1965.
- N i k i f o r o v , D., Näitlikkus vanaaja ja keskaja ajaloo õpetamisel. Tahvel ja kriit ajaloo tundides V - VII klassis, Tallinn 1957.
- P a l a m e t s , H., Ajalooliste mõistete kujundamisest 8-kl. koolis, "Nõukogude Kool" 1965 nr. 2.
- P a l a m e t s , H., Koduloolise materjali kasutamine ajaloo õpetamisel Eesti kooli neljandas klassis, dissertatsioon, käsikiri TRÜ Teaduslikus Raamatukogus, Tartu 1962.
- P a l a m e t s , H., Ühiskondlik-ajalooliste põhimõistete kujundamisest IV klassis, "Nõukogude Kool" 1962 nr. 4.

- Psühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele, peatoimetaja A.A. Smirnov, Tallinn 1960.
- P ä r l , A., Mõisteõpetuse põhiküsimusi, TRÜ rotaprinti väljaanne, Tartu 1963.
- R e b a n e , J., Mis on dialektiline loogika, Tallinn 1963.
- S e m a , H., Õpilaste teadmiste areng ajalooliste mõistete osas IV - VII klassis mõningate Keila rajooni koolide materjalide alusel, diplomitöö TRÜ NSV Liidu ajaloo kateedris, Tartu-Riisipere 1962.
- Š e v t š u k , I., Õpilaste teadmiste areng ajalooliste mõistete osas, diplomitöö TRÜ NSV Liidu ajaloo kateedris, Tapa 1962.
- Uusaeg II osa. Õpik keskkoolidele, toimetanud V.M. Hvostov, Tallinn 1964.
- * *
- .
- B e h r e n d t , D., Kritische Bemerkungen zu Friedrich Donath "Begriffsbildung im Geschichtsunterricht", "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde" 1964, Heft 8.
- C l a u s s , G., H i e b s c h , H., Kinderpsychologie, Berlin 1960.
- D o n a t h , F., Begriffsbildung im Geschichtsunterricht, Berlin 1962.
- K r u g l j a k , M.I., Wie formen sich bei den Schülern Begriffe im Prozess des Geschichtsunterrichts, "Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde", 1962, Heft 1; 2.
- O s b u r g , F., Das Schema in Geschichtsunterricht, Berlin 1957.
- S t o h r , B., Methodik des Geschichtsunterrichts, Berlin 1962.

Tafelbilder im Geschichtsunterricht, Berlin 1962.
Unterrichtshilfen. Geschichte 5. Klasse, Berlin 1963.

* * *

- А н д р е е в с к а я Н.В., Очерки методики истории, У-УП классы, Л., 1958.
- Б о г о я в л е н с к и й Д.Н., М е н ч е н с к а я Н.А., Психология усвоения знаний в школе, М., 1959.
- В а г и н А.А., Вопросы экономики в школьном курсе истории в УШ-Х классах, Л., 1955.
- В а г и н А.А., С п е р а н с к а я Н.В., Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах, М., 1959.
- Е ф и м о в А.В., Р е д ь к о А.З., Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории, М., 1958.
- З а н к о в Л.В., О предмете и методах дидактических исследований, М., 1962.
- К о д ю к о в а Л.М., Психология усвоения исторических понятий учащимися IУ класса, Известия АПН РСФСР, вып. 61, 1954.
- К у ч м и н с к а я Н.П., Об одном недостатке преподавания истории в школах, "Преподавание истории в школе" 1961, № 3.
- М е н ч е н с к а я Н.А., К проблеме психологии усвоения знаний, Известия АПН РСФСР 1954, № 61.
- Методика начального обучения истории, под ред. М.С.Васильевой, М., 1964.
- М и л л е р В.И., О некоторых результатах преподавания истории в школе, "Преподавание истории в школе" 1965, № 2.

О к о н ь В., Процесс обучения, М., 1962.

Психология усвоения истории учащимися, под ред. А.З.Редько,
М., 1961.

Ф р у м о в а Е., Работа над понятием "империализм", -
Совершенствовать методы преподавания исто-
рии, Куйбышев, 1960.

Ш а р д а к о в М.Н., Мышление школьника, М., 1963.

-"- Очерки психологии школьника, М., 1955.

Э к з е м п л я р с к и й В.М., Очерки психологии учебно-
воспитательной работы в школе, М., 1955.

S i s u k o r d .

1. Sissejuhatuseks.	3
2. Kirjandusest	4
I. AJALOOLISTE MÕISTETE KUJUNDAMISEST ÜLDKUJUL. . . .	6
3. Kujutluste ja mõistete osast ajaloo õppimisel	6
4. Ajalooliste mõistete liigid.	12
5. Mõistete kujundamise etapid üldkujul	15
6. Tüüpilistest vigadest ajalooliste mõistete kujundamisel	21
7. Ajalooliste mõistete süsteemide kujun- damisest	24
8. Skeemide kasutamisest töös mõistetega. . . .	31
II. AJALOOLISTE MÕISTETE KUJUNDAMISEST ERINEVATEL VANUSEASTMETEL	43
9. Ajalooliste mõistete kujundamine nooremas koolieas	44
10. IV klassi lõpetanud õpilaste teadmistest ajalooliste mõistete osas.	48
11. Ajalooliste mõistete kujundamisest keskmises koolieas.	55
12. Keskmise kooliea õpilaste teadmistest aja- looliste põhimõistete osas	61
13. Ajalooliste mõistete kujundamisest vanemas koolieas	73
14. Vanema kooliea õpilaste teadmistest aja- looliste mõistete osas	80
15. Lõppjäreldusi	84
Kasutatud kirjandus	89

Тартуский государственный университет
СССР, г. Тарту, ул. Эликооли, 18

Хиллар Паламетс

О МЕТОДИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ИСТОРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

На эстонском языке

Vastutav toimetaja M. Lõhmus
Korrektor M. Raissa

=====

Trükipoognaid 5,75. Tingtrükipoognaid 5,23.
Arvestuspoognaid 4,2. Trükiarv 300. Paber
30x42. 1/4. Paljundamisele antud 25. X 1966.
MB 09150. Tell. nr. 469.

Hind 12 kop.

Hind 12 kop.

A

28038

5705052

TÜ RAAMATUKOGU



1 0300 00370505 2