

# Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTÉERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

7

1954





I9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII AASTAKAIK

NR. 7

JUULI

1954

SUNDEKSEMPLAR

### 14 aastat Nõukogude Eestit.

Nelisteistkümmend aastat tagasi, 21. juulil 1940, sai Eestist nõukogude sotsialistlik vabariik. Kommunistliku partei juhtimisel kukutas eesti töörahvas kodanluse võimu, mille viimane saavutas Lääne reaktsooniliste jõudude abiga kodusõja aastail 1918—1920, uputades verre noore nõukogude võimu Eestis. 1940. a. suvel revolutsioonilised sündmused tegid lõpu eesti kodanluse diktatuurile, kes Lääne imperialistide huvides laostas kahekümne aasta kestel Eesti tööstuse ja mürgitas rahva teadvust oma reaktsoonilise ideoloogiaga; kes kupeldas Eestit fašistlikule Saksamaale platsdarmiks võitluses NSV Liidu vastu.

1940. aasta juuni- ja juulikuu sündmusrikkad päevad lähevad eesti rahva ajalukku helgete ja unustamatute päevadena. Need olid meie rahva ajaloo suurpäevad, kus eesti töölisklass ja töötav talurahvas kommunistliku partei juhtimisel taastas Oktoobrirevolutsiooni klassilahingutes kättevõidetud töörahva võimu ning kehtestas Eestis proletariaadi diktatuuri.

Eesti töörahvas, vabastanud end kodanluse klassivõimu pihtide vahelt ning saanud ise oma maa saatuse peremeheks, võttis meie rahva elu juhtimise oma kindladesse kättesse. See ajas nurja eesti kodanlike natsionalistide taotlused hoida meie rahvas lahus uut ja õnnelikkude elu loovast nõukogude rahvast. Vaba eesti rahvas taastas südamlilikud sõprussidemed kõigi Nõukogude rahvastega, eeskätt suure vene rahvaga, kellega meid seovad liidsed võitlussidemed, ning avaldas soovi astuda Nõukogude rahvaste ühisesse sõbralikkude perre. NSV Liidu Ulemnõukogu tuli vastu meie rahva soovidele ja 6. augustil 1940. a. võeti Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik võrdõigusliku liikmena Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu koosseisu.

Eesti rahvas on piiritult tänulik suure Nõukogude Liidu Kommunistlikule Parteile, kes osutas meie töörahvale neil ajaloolistel murrangupäevadel tõsist abi.

Käsilähes kõigi Nõukogude rahvastega asus eesti rahvas uuele avarale majandusliku ja kultuurilise õitsengu teele — sotsialismi teele.

Juba esimesel nõukogude aastal arenes Eestis sotsialistlik ülesehitustöö tormilise, ennenägemata tempoga. Puhkes õitsele eesti kodanluse poolt laostatud tööstus, kadus igaveseks tööpuudus. Maareform vabastas võlakoormast väikemaapidajad ja keskmikud; täitusid sulaste ja kehvikute põlised unistused — nad said maad. Kirjandus, kunst, teadus ja haridus vabanesid rõiskuva Lääne ideoloogia mõjutustest, asusid rahvast teenima ja muutusid kättesaadavaks kogu rahvale.

93880.

Seega algas 14 aastat tagasi meie rahva ajaloos uus ajajärk, kus eesti rahvas koos kõigi Nõukogude rahvastega suure Lenini partei juhtimisel sammub kindlalt kommunismi võidu teed. Eesti töötajast on saanud aktiivsed uue elu ehitajad. Meie suure kodumaa rahvaste vennaliku abiga on vabariigis loodud uus, sotsialistlik tööstus, on rajatud uued tööstusharud, ehitatud uued sotsialistlikud linnad ning lastud käiku kümned uued vabrikud ja tehased.

Kommunistliku partei juhtimisel täidavad Nõukogude Eesti töötajad auga viienda viie aasta plaani ülesandeid. Võrreldes sõjaeelsega on vabariigi tööstustoodang kasvanud enam kui 5-kordseks. Näiteks annab Kreenholmi Manufaktuur praegu 26 korda rohkem toodangut kui enne sõda, põlevkivi tootmise viie aasta plaan täidetakse juba käesoleval aastal jne. Kohtla-Järve gaasivabrik varustab odava gaasiga vabariigi pealinna ja kangelaslinna Leningradi elanikke ning tööstusi. Varsti valmiv Narva hüdroelektrijaam, mille ehitamisest võtavad osa paljude liiduvabariikide töötajad, hakkab andma odavat elektrienergiat peale Eesti NSV ka Leningradi linna ja oblasti tööstusele ning põllumajandusele.

Eesti töötav talurahvas on loobunud iganenud üksiktalupidamise süsteemist ja on koondunud suurtesse, kõige moodsama põllumajandusliku tehnikaga varustatud ühismajandesse. Kõige selle tulemusena ulatub põhiliste põllumajanduslike tööde mehhaniseerimine meie vabariigis juba üle 70 protsendi.

Suure entusiasmi viivad vabariigi põllumajanduse töötajad ellu Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee septembri-, veebruari-märtsi- ja juunipleenumi otsuseid põllunduse ja ühisloomakasvatuse edasiarendamise kohta. Nii näiteks võtsid Rapla rajooni kolhoosnikud, mehhanisaatorid ja põllumajanduse spetsialistid endile kohustuseks kasvatada käesoleval aastal iga hektari kohta keskmiselt 17 tsentnerit teravilja, 160 tsentnerit kartuleid, 200 tsentnerit kõögivilja, 300 tsentnerit söödajuurikaid, 300 tsentnerit silokultuure, 35 tsentnerit mitmeaastast heina jne. Mõõdunud aastal said vabariigis 50 lüpsjat-karjatalitajat enam kui 3500 kilogrammi piima iga lehma kohta.

Paljud vabariigi kolhoosid, sovhoosid, traktorijaamad, ent ka koolid esinevad käesoleval aastal oma töötulemustega üleliidulisel põllumajandusnäitusel Moskvas.

Kadunud on vaen linna ja maa vahel. Vabariigi tööstusettevõteted ja asutused osutavad kolhoosidele ja traktorijaamadele mitmesugust materiaalselt abi ning tutvustavad neid oma töökogemustega. Partei üleskutsel siirdusid paljud põllumajanduse spetsialistid tehastest ja asutustest vabariigi traktorijaamadesse tööle, et rakendada oma teadmisi põldude viljakuse tõstmisele ja ühisloomakasvatuse arendamisele.

14 nõukogude aasta jooksul on eesti rahvas muutunud nii oma klassikoosseisult kui ka oma ideoloogiliste seisukohtade poolest. Vanast, kodanlikust eesti rahvusest on kujunenud uus, sotsialistlik rahvus, kes, koosnedes kahest sõbralikust klassist — töölikklassist ja töötavast talurahvast ning nendest klassidest võrsunud nõukogude intelligentsist, on vaba klassiantagonismist.

Vabanenud vanast, kodanlik-natsionalistlikust rahvuspoliitikast, on eesti rahvus truu leninlik-stalinlikule rahvuspoliitikale — kõigi rasside ja rahvuste võrdõiglikkusele ning võitleb otsustavalt igasuguste šovinistlike ja natsionalistlike avalduste vastu.

Uhes muude eluvaladega korraldas eesti töörahvas kommunistliku partei juhtimisel ümber ka meie rahvahariduse ala.

Kodanlikus Eestis püüdis kodanlus kasvatada noorsugu oma ekspluataatorlikes klassihüvides. Asutati rohkesti erakoole ja -kollidžeid, kuhu pääsesid kõrge õppemaksu tõttu ainult tõusik-kodanluse võsukesed. Töörahva lastele tegi raskusi isegi kuueklassilise algkooli lõpetamine. Nii näiteks täideti kuueklassilist koolikohustust Võrumaal 1938/39. õppeaastal ainult 44 protsendiliselt. Et töörahva lastele keskkoolis õppimist veelgi raskendada, loodi keskkoolile kõrge õppemaksuga eelaste (progüm-



naasium), kuhu tuli astuda juba algkooli 4. klassist. Vähesed kõrgemad õppeasutused olid töörahva noorsoole peaaegu täiesti kättesaamatud juba oma kõrge õppemaksu tõttu, mida polnud suutelised tasuma ei tööpuuduse all kiratsevad töölised ega võlgades šiplevad kehvik- ja keskmiktalupojad.

Nõukogude Eesti noorsoole on aga avatud kõik haridusasutuste ukсед. Noorte kasutada on eelkõige laialdane üldhariduslike koolide võrk. 1953/54. õppeaastal töötas vabariigi suure hulga seitsmeklassiliste koolide kõrval 92 üldhariduslikku keskkooli; viimaste arv suureneb uuel õppeaastal veelgi 9 keskkooli võrra. Kui näiteks kodanluse võimu päevil oli Pärnumaal vaid üks keskkool, siis läinud õppeaastal töötas endise Pärnumaa territooriumil juba kuus keskkooli, millele lisandub uuel õppeaastal seitsmes keskkool, kusjuures lähemal aastail suureneb nende arv veelgi.

1953/54. õppeaastal õppis vabariigi üldhariduslikes koolides ligi 150 000 õpilast.

Üldhariduslike koolide kõrval on meie noortel kasutada 50 mitmesugust tehnikumi ja suur hulk teisi erioõppeasutusi, kus õpib üle 20 000 noore.

Vabariigi seitsme kõrgemat õppeasutust (endise kolme asemel kodanlikus Eestis) on suutelised rahuldama vabariigi kõigi keskõppeasutuste lõpetajate soove kõrgema hariduse suhtes.

Samal ajal on meie vabariigi noortele avatud kõigi teiste vennasvabariikide kesk-, eri- ja kõrgemate õppeasutuste ukсед. Ligi pool tuhat meie vabariigi noort õpivad Leningradi A. I. Herzeni nimelises Pedagoogilises Instituudis, Moskvas A. V. Lunatšarski nimelises Teatrikunsti Instituudis, Läti Riiklikus Kehakultuuri Instituudis ja paljudes teistes vennasvabariikide kõrgemates õppeasutustes. A. Argel, K. Murdmaa, H. Sooper ja mitmed teised eesti noored õpivad maailma suurimas ülikoolis — Moskva M. V. Lomonossovi nimelises Riiklikus Ülikoolis.

Kõik noored, kes kõrgemates ja keskerioõppeasutustes edukalt õpivad, saavad stipendiumi, mis vabastab nad majanduslikest muredest ning võimaldab neil koondada kogu jõu õppe- ja teaduslikule tööle.

Suur on partei ja valitsuse hoolitsus töötavate noorte eest haridusliku taseme tõstmise alal. Mõõdunud õppeaastal oli vabariigis 62 töölisnoorte keskkooli ja 23 maanoorte kooli, kus õppisid tootmistöö kõrval 10 500 töölis- ja maanoort. Vabariigi kaugõppe-keskkoolis täiendas oma teadmisi enam kui 1600 töötajat. Vabariigi kõikide kõrgemate õppeasutuste juures töötavad kaugõppe osakonnad, mis võimaldavad kõigil kodanikel omandada kõrgema hariduse, katkestamata tootmistööd.

Niisugused avarad õppimisvõimalused saavad olla ainult Nõukogudemaal, kus rahva hariduselu suunab ja juhhib kommunistlik partei.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi ajaloolised otsused tähistavad uut etappi nõukogude kooli ja kogu meie rahvahariduse arengus. Viienda viie aasta plaani direktiivides nõutakse täieliku kohustusliku keskhariduse teostamist juba käesoleva ja järgmise viisaastaku jooksul. See asetab vabariigi hariduselu juhtide ja kõigi haridusala töötajate ette väga tõsised ülesanded. Täieliku keskhariduse teostamine nõuab eelkõige suure hulga ajakohaseid koolimaju ja internaadihooneid. Nõukogude ajal on vabariigis ehitatud palju nägusaid koolimaju ja rida ajakohaseid internaate, kuid nende ehitamine edeneb veel väga aeglaselt. Et auga täita partei XIX kongressi otsuseid, tuleb Eesti NSV Haridusministeeriumil ning kohalikel partei- ja nõukogude organitel teha sel alal senisest suuremaid jõupingutusi. Samuti nõuab täieliku keskhariduse teostamine suure hulga kõrge kvalifikatsiooniga kaadrit, eriti keskkoolide vanematele klassidele, mis nõuab vabariigi pedagoogilistelt õppeasutustelt ja eelkõige Tallinna Pedagoogiliselt Instituudilt tõsisid pingutusi.

Et tõsta üldharidusliku kooli kasvatuslikku mõju ja kindlustada keskkooli lõpetajale elukutse vaba valiku võimalus, andis partei XIX kongress juhtnõõri polütehnilisele õppetööle ülemineku kohta üldhariduslikes koolides.

Vabariigi haridusorganid, toetudes õpetajaskonna aktiivsusele ning partei- ja nõu-

kogude organite abile, on nende otsuste elluviimisel saavutanud mõningaid tulemusi. Koolides on loodud uusi õppekabinette ja laboratooriume ning rajatud õppe-katse-aedu. Paljud õpetajad ilmutavad loominguist initsiatiivi paremate õppemeetodite otsimisel. Vähenenud on õppeainete kuiv, raamatulik käsitusviis, rohkem seostatakse õppeaineid tegeliku eluga. Reas koolides on paranenud katsete, vaatluste ja laboratoorsete tööde kvaliteet, tunduvalt on suurenenud tootmisalaste ekskursioonide arv, õpilased on hakanud tegema jõukohast tööd põldudel ja farmides.

Kõik need on aga alles esimesed tagasihoidlikud sammud polütehnilise õppetöö teostamise suunas, kuid juba siingi on esinenud tõsiseid lünki ja puudusi, millest järeldub, et õpetajaskond ja haridusorganid peavad sellele küsimusele osutama suuremat tähelepanu. Paljude koolide pedagoogilised kollektiivid on arvamusel, et polütehnilist õppetööd tuleb teostada peamiselt klassivälise töö kaudu. Koolides on tootmisalaste ekskursioonide arv küll suurenenud, kuid sagedasti korraldatakse neid ekskursioone vajaliku ettevalmistuseta ning ekskursioonil saadud materjale kasutatakse tundides puudulikult. Kooli õppe-katseaedades töötamisel ei selgitata õpilastele harilikult, millistel taimede elu seaduspärasustel üks või teine töö põhjeneb. Kui õpilased kolhoosis töötavad, puudub kooli poolt pedagoogiline juhtimine jne.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee septembri- ja veebruarimärtsipleenumi otsused ning tööstuse ja põllumajanduse edasiarendamise perspektiivid nõuavad kooli õppe-kasvatustöö, eriti aga polütehnilise õppetöö kvaliteedi tunduvalt parandamist. Kooli õppe- ja kasvatustöö tuleb julgelt siduda nende suurte ülesannetega, mida lahendavad praegu sotsialistlik tööstus ja põllumajandus. Vabariigi haridusala juhid ja laialdane haridusala töötajate pere, tehes vabariigi aastapäeval kokkuvõtteid tehtud tööst ning kavandades ülesandeid edasiseks tööks, ei tohi unustada, et Nõukogudema rahvamajanduses kasutatav eesrindlik tehnika vabastab töötaja ikka rohkem ja rohkem raskest kehalisest tööst, nõuab aga samal ajal temalt kõrget kultuurilist taset ja head polütehnilist ettevalmistust, mida peabki töötajale andma nõukogude kool.



Tallinna koolinoorte defilee vabariiklikul koolinoorte kehakultuuri spartakiadil.



Rühm abituriente vestlemas Kadrioru lossi pargis vastuvõtu puhul Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumis. Vasakult: A. Toomik, E. Olde, T. Kõla, K. Raus, E. Matk ja L. Põidma.

## **Tšehhovi kunstimeisterlikkus.**

(15. juulil k. a. möödus 50 aastat A. P. Tšehhovi surmast.)

M. SMOLKIN,

filoloogiateaduste kandidaat, Leningrad.

### I.

Hinnates kõrgelt A. P. Tšehhovi loomingut ja märkides, et ta «viis edasi vormi»<sup>1</sup>, ütles L. N. Tolstoi: Tšehhov on Puškin proosas. Vene XIX sajandi realistlik kirjandus saab alguse Puškini luulest ja jõuab täiusele Tolstoi ja Tšehhovi loomingus.

Anton Pavlovitš Tšehhov sündis aasta enne pärisorjuse kaotamist ja suri aasta enne 1905. a. revolutsiooni. Seega kulgesid kirjaniku elu ja looming esimese vene revolutsiooni ettevalmistamise ajajärgul, mida Lenin valgustab geniaalselt oma artiklis «Lev Tolstoi ja tema ajastu». «Ajajärk 1862—1904.» osutab V. I. Lenin, «oli just niisugune lammutamise ajastu Venemaal, kui vana tagasipöördumatult, kõigi silme ees kokku varises, uus aga oli alles kujunemas, kusjuures ühiskonna jõud, kes seda kujundavad, ennast alles 1905. aastal esmakordselt näitasid tegelikkuses, laias üldrahvalikus ulatuses, massilises, avalikus tegevuses kõige mitmesugusematel aladel.»<sup>2</sup>

Muidugi, 1905. aasta revolutsiooni kui kodanlik-demokraatliku revolutsiooni iseärasused ja omapära, kus suurt osa etendasid talurahvahulgad, kajastuvad kõige täielikumalt, kõige otsesemalt ja kõige selgemini L. N. Tolstoi maailmavaates ja loomingus. Kuid seesama ajajärk (1861—1905) määras ära ka Tšehhovi ideelised otsingud ja tema loomingu motiivid ning teemad. «Pärisorjust ei ole, see-eest kasvab kapitalism. Ja vabandusideede keerises, niisama nagu Batõi aegadel, enamus toidab, riietab ja kaitseb vähemust, jäädes ise näljaseks, alasti ja kaitsetuks», need Tšehhovi jutustuse «Minu elu» peategelase sõnad langevad ühte Tolstoi teose peategelase K. Levini sõnadega, kes püüab selgusele jõuda, milles seisneb ajaloo pööre, mis algas pärast 1861. aastat.

Ei saa mõista ega õigesti seletada Tšehhovi kunstimeetodi omapära, kui kas või lühidaltki ei määrata ära tema teoste kohta ja tähtsust ühiskondlikus liikumises 1905. a. revolutsiooni ettevalmistamisel. Kirjaniku hämmastav meisterlikkus, tema sõnakunst poleks leidnud nii eredat ja täiuslikku kehastust, kui seda poleks valgustanud inimese vabastamise suur idee.

Demokraat veendumustelt, arst hariduse poolest, seadis Tšehhov oma materialistlike filosoofiliste vaadete keskpunkti inimese tema loomulike vajaduste ja püüetega. «Minu kõige püham koht — see on inimese keha,

<sup>1</sup> Н. Гусев, *Летопись жизни и творчества Л. Н. Толстого*, 1936, стр. 646.

<sup>2</sup> V. I. Lenin, *Teosed*, 17. kd., Tallinn, 1953, lk. 31.



tervis, mõistus, talent, inspiratsioon, armastus ja absoluutseim vabadus...»<sup>3</sup> Ja 10 aastat hiljem kuulutab kirjanik sedasama harmoonilise inimese ideaali uuesti doktor Astrovi suu läbi draamas «Onu Vanja». Tšehhovi unistus vabast inimesest muutus aastatega ikka konkreetsemaks ja omandas üha tajutavamad vormid, hõlmates ühtlasi võitlust inimesele vaenulike sotsiaalsete tingimuste vastu. Viha orjuse ja omavoli vastu, avaldugu need siis mis kujul tahes — poliitikas, igapäevases elus või teadvuses, ja püüd vabadusele — see on kogu Tšehhovi loomingu paatos.

Tšehhovi ideeline ja loominguline arenemine kajastab üleminekuperioodi keerulisi ja omapäraseid tingimusi: revolutsiooniline narodniklik liikumine jooksis 1. märtsil 1881. a. (Aleksander II tapmine) ummikusse ja selgus, et vanad meetodid pole kohased võitluseks isevalitsuse vastu, kuid uus revolutsioonilaine oli alles tõusmas tööliklassi hulgas, kes astus rahvahulkade etteotsa.

Tšehhovi loomingus on võimalik märkida kaht peamist perioodi, mis kajastuvad tema teoseis ja langevad ajaliselts ühte XIX sajandi kahe viimase aastakümnega. Astudes kirjandusse reaktsiooniaastail, piitsutas Tšehhov 80-ndail aastail loodud lühijuttudes («Ametniku surm», «Kameeleon», «Mask», «Unter Prišibejev» jt.) isevalitsuse politseiomavoli, rahapunga võimu areneva kapitalismi ajastul, mõistis hukka ametnike argust ja hirmu, kodanluse esindajate hingetust ja egoismi, isevalitsuse teenrite alatust ja lõimitamist ning väikekodanliku olesklemise nüridust ja alalhoidlikkust.

Nägemata reaktsiooni ajastul rahva revolutsioonilisi jõude, elab kirjanik üle raskeid pettumusi ja hakkab kahtlema revolutsiooniliste ning sotsialistlike teooriate tõhususes. Sel ajal jõuab ta pessimistlikule järeldusele, et «Venemaal ei tule revolutsiooni kunagi», kuigi lisab samas kirjas A. Pleštševile (9. veebruaril 1888. a.), et Venemaal on inimesi, kes on loodud revolutsiooni jaoks. Mõõdub suhteliselt lühike periood, kõigest kümme aastat, ja revolutsioonilise tormi motiiv kajab erilise jõuga näidendis «Kolm öde» (1901), kus kirjanik väljendab oma veendumusi Tuzenbachi suu läbi.

Tšehhovi tee on omamoodi seaduspärane ja on iseloomulik demokraatliku intelligentsi sellele osale, kes kaotas samm-sammult usu üle klasside seisvaise illusioonidesse, kuid kes ei tundnud veel teed tõelisele vabadusele ega näinud selgesti jõude, kes on suutelised uut elu looma.

Skeptitsismis, mis avaldus kirjaniku maailmavaates 80-ndail aastail, sisaldus ka positiivset. Eitus ja kahtlused, mis kirjaniku maailmavaates asusid, olid suunatud vana maailma ja nende jõudude vastu, kes seda maailma toetavad. Mõte, olles mitte rahul olevikuga, pöördus tulevikku; algasid tõetsingud, tegelikkuse tundmaõppimine, teooria kõrvutamine eluga ja kõige selle tulemusena kujunes kirjaniku ellusuhtumine. Võttes kriitilise analüüsime alla tolstoilikkuse ja narodnikluse, astus Tšehhov poleemikasse Tolstoi kui filosoofiga, kuigi ta kumardus Tolstoi kui kunstniku ees; ja tungis kirglikult kallale «kurjale mittevastupanemise teooriale», mis taotleb kõrgeima, «jumaliku» tõe nimel rõhutuid rõhujatega lepitada. Novellis «Palat nr. 6» alustatud vaidlus tolstoilikkusega jätkub kasvava jõuga kirjades, päevikus ja 90-ndate aastate teostes: «Minu elu», «Inimene vutlaris», «Karusmarjad» ja «Armastusest».

Kuigi Tšehhovil polnud veel teada, milles avaldub tolstoilikkus avaliku võitluse tingimustes, lükkab ta oma teostes, mis on kirjutatud revolüt-

<sup>3</sup> А. П. Чехов, Полное собрание сочинений, т. 14, М., 1949, стр. 177.

sioonieelseil aastail, passiivsuse filosoofia troonilt maha ja kasvatab ühtlasi aktiivset, tegusat ellusuhtumist. Kurjale mittevastupanemise kritiseerimine viis teda loogilise paratamatusega mõttele, et on vaja vastu seista sotsiaalsele kurjusele, et edasine progress pole võimalik põhjalike sotsiaalsete ümberkujundusteta. Ajastul, kui arenes poleemika marksistide ja narodnikute vahel, kirjutas Tšehhov lühijutud «Talumehed» ja «Kuristikus», milledes ta kirjaniku-realistina, olemata ometi marksist, lõi õige ja ilmeka pildi elust maal kapitalismi tingimustes, näitas talupoegade vaimupimedust, nende ükskõiksust religiooni suhtes ja nende salajast viha isandate ning ülemuste vastu.

Patriarhaalne talupojagogukond, millega narodnikud sidusid oma tulevikulootused, ei leidnud kaastunnet Tšehhovi juures, kes nägi, et kogukond on ühendamatu kapitalismiga. «Ma ise olen kogukonna vastu,» kuulutab kirjanik, «...kogukond elab põllundusest, aga kui põllundus hakkab siirduma kultuursele põllumajandusele, siis hakkab kogukond kärisema kõigist õmblustest, sest kogukond ja kultuur — need on kokk sobimatud mõisted.»<sup>4</sup> Mõeldes teede ja viiside üle, kuidas vana elukorda muuta, hakkab Tšehhov kahtlema teoorias, et progress on võimalik ainult evolutsiooni teel, ja protesteerib tegevusetuse vastu, mis lähtub sellest, et kõik peab iseenesest, ilma hüpeteta, rahulikult ja samm-sammult ümber kujunema.

«Mille nimel oodata, küsin ma teilt? Missuguste kaalutluste nimel? Mulle öeldakse, et kõik ei tule korraga, et igasugune idee teostub järkjärgult, omal ajal. Kuid kes seda kõneleb? Kus on tõendid, et see on õige? Te viitate asjade loomulikule korrale, nähtuste seaduspärasusele, kuid kas kord ja seaduspärasus seisnevad selles, et mina, elav ja mõtlev inimene, seisan kraavi ääres ja ootan, kunas see ise kinni kasvab või muda täis jookseb, sellal kui ma võiksin vahest kraavist üle hüpata või selle üle silla ehitada?» («Karusmarjad», 1898.) Siin ei torka silma üksnes suurte kannatustega saavutatud mõte, vaid ka intonatsioon, mis selle mõttega kaasneb, väljendades raevu ja kannatamatust, meenutades seda, et «nii edasi elada on võimatu».

Mõistnud hukka narodnikute programmi, osutab kirjanik sellele, et kujunenud tingimustes «on vajalikud teistsugused võitlusviisid, jõulised, julged, kiired».

Nagu nägime, ei seisnud A. P. Tšehhov kõrval ideelisest võitlusest, mis tema ajastul toimus. Jäädes reaalse elu pinnale, millele on võõrad idealism ja religioon, hülgas kirjanik otsustavalt reaktsioonilise tolstoikkuse ja tõusis kõrgemale narodnikute illusioonidest. Kõik see andis tema teoseile sügavuse ja kriitilise jõu, kuid ta ei suutnud (või ei jõudnud nii ruttu) omaks võtta tolle aja ja tänapäeva kõige eesrindlikumat teooriat — marksismi ja selles avaldub tema ideelise arenemise ajalooline piirjoon.

Tšehhov võttis vabadusliikumisest osa oma andekate kirjandusteostega. Kujutades elu õigesti, kutsus see lugejas esile teatud ellusuhtumise, ja seal, kus kirjanik küsimusi üksnes üles seadis, andis lugeja neile vastused — sõnade jõud muutus tegude jõuks. Oma tabava ja terava kunstilise sõnaga avaldas Tšehhov lugejaile suurt mõju, tekitades neis raevu ja viha isevalitsusliku korra vastu.

Tšehhovi lühijutud tungisid ka revolutsionääride keskele, kes töötasid sügaval põranda all. Neid lugesid V. I. Lenin, J. V. Stalin ja teised revo-

<sup>4</sup> А. П. Чехов, Полное собрание сочинений, т. 18, М., 1949, стр. 22.

lutsionärid, kes võitlesid partei lipu all. Ta «julgestas meid», meenutas hiljem M. I. Kalinin, «kasvatas meis lepitamatut viha despotismi vastu, politseiliku režiimi vastu»<sup>5</sup>. Tšehhovi noyellidel on suur kunstiline jõud ka tänapäeval. Need piitsutavad kameeleone, halbu ametnikke ja paadunud administraatoreid, kes talitavad vormeli järgi — «kui see aga välja ei tuleks». Tšehhov häbimärgistab argpükse ja vutlaris inimesi, kes, tundes hirmu uue ja kaasaegse ees, klammerduvad kõige vana külge ja lähevad minevikku.

Tšehhovi unistus vabast ja rõõmsast tööst ning inimestest, kes elu ümber kujundavad, on leidnud kehastuse nõukogude ühiskonnas, sotsialistliku humanismi printsiipides.

## II

Oma loomingu alaks valis Tšehhov tavalise elu ja nende inimeste vaheliste suhete kujutamise, mis kujunevad igapäevase elu tingimustes. Siin, inimese igapäevase elu valdkonnas, kui seda sügavalt mõista, olidki vanad pärisorjuse harjumused ja religiooni poolt pühaks kuulutatud ning riigivõimu poolt seaduspärastatud uute kodanlike suhete valskus iseäranis visad ja ohtlikud.

Suure kirjaniku terase pilguga vaatles Tšehhov ümbritsevat elu, leides, et välise heaolu taga peitub vana, hukkamisele määratud maailm ja et näilise vaikuse taga on tsaarirežiimi surve all elavate inimeste kannatused, nende protest ja püüd vabadusele.

Kunstnikuande mitmekesisus on Tšehhovi iseärasusi: peene lüürikuna oskas ta ühtlasi olla lõbus humorist ja raevukas satiirik, kui ta puutus kokku kameeleonide, prišibejevite ja inimestega vutlaris. Kõigest hingest vihkas Tšehhov väikekodanlikku olesklemist, kuid arusaamine elu ebatäielikkusest ei hirmutanud teda ega tõuganud teda tegelikult elust eemale. Oma satiiriliste paljastustega vapustas Tšehhov tolle aja ühiskondliku korra aluseid. «Kõik see oleks nii igav, kui see poleks nii veider» — see Lermontovi aforism, mille Tšehhov ümber sõnastas, näitab tema suhtumist vanasse, mineviku päralt olevasse elusse.

Vastätes M. Kisseljova kirjale (14. jaan. 1887. a.), kes heitis Tšehhovile ette, et lühijutus «Saast» on ta julgenud kirjeldada «madalat» tegelikkust, sõnastab Tšehhov oma arusaamise kirjandusest: «Ilukirjandust seepärast ilukirjanduseks nimetataksegi, et ta kujutab elu niisugusena, nagu see on tegelikult. Ilukirjanduse kutsumuseks on tingimatu ja aus tõde.»<sup>6</sup>

Jäädes truuks vene klassikalise kirjanduse realistlikele traditsioonidele, astus Tšehhov kogu oma loomingu otsustavalt vastu naturalismile ja dekadentsile, mis on vaenulikud reaalsele elule ja inimesele. «Kunstniku kogu energia peab olema suunatud kahele jõule: inimene ja loodus.»<sup>7</sup>

Olles mitte ainult väga andekas, vaid ka sügava ja selge mõistusega, mis tungis nähtuste olemusse, suutis Tšehhov tõsta tavalised ja esimesel pilgul tähtsusetuna näivad sündmused suurte kunstiliste üldistuste kõrgusele, oskava näha väikeses suurt ja üksikus ning juhuslikus — üldist ja tüüpilist. Nii näiteks kasvab kuulnud anekdoot ametniku surma kohta Tšehhovil lühijutuks inimese orjalikust ja sõltuvast seisundist ühiskonnas,

<sup>5</sup> «М. И. Калинин о литературе», Лениздат, 1949, стр. 11.

<sup>6</sup> А. П. Чехов, Полное собрание сочинений, т. 13, М., 1949, стр. 262.

<sup>7</sup> Sealsamas, 14. kd., lk. 33.

kus hinnatakse ametiastet, ent mitte inimest; kameeleonlust seletatakse sotsiaalselt ning Vanka Zukovi lugu meenutab miljonite laste saatust, kellel pole lapsepõlve ja kes on maha jäetud ning ekspluateeritavad.

Kirjaniku andekus väljendub Tšehhovi arvates oskuses eraldada olulised elunähtused ebaolulistest, s. t. tüpiseerimise, üldistamise kunstis. Elu andis kirjanikule lahkesti süžeesid, kuid ta ei kopeerinud elu kunagi. Enne kirjutamisele asumist mõtles Tšehhov kaua ja tõsiselt, kontrollis nähtusi ja sündmusi, mis olid tema tähelepanu köitnud, rikastas neid loova fantaasiaga ja lõi seega tüüpilisi karaktereid. Tüüpilisuus oligi Tšehhovile selleks alaks, kus avaldusid tema vaated ja sümpaatiad ning tema suhtumine ellu.

Tšehhovi töö oma teoste loomisel oli vaevarikas ega lõppenudki alati küpse teose ilmumisega. Kameeleonluse kohta kirjutab Tšehhov kaks lühijuttu: «Kaks ühes» (1883) ja «Kameeleon» (1884). Esimeses lühijutus sisaldub ainult terake kameeleoni kujust, mille Tšehhov lõi teises lühijutus. Selle lühijutu pealkiri sai hüüdnimeks inimestele, kes isiklikest huvidest juhindudes muudavad olukorrale vastavalt oma poliitilist värvingut, oma arvamusi ja oma käitumist. Lühijutt «Kameeleon» on Tšehhovi kui kirjaniku-realisti esimesi tõsiseid saavutusi, näidates ühtlasi seda, et kirjanik on asunud suurte tüüpiliste kujude loomise teele.

Mille poolest muutus kaju tõlgitsus, mida uut toob teine lühijutt tema iseloomustusse? Eelkõige paneme tähele, et isikupäratu kantseleiametniku asemele tuleb politsei-ülevaataja, Aleksander III aegne tüüpiline figuur. Edasi omandab kaju sootu konkreetsema ja ilmekama iseloomustuse, mis rõhutab teravalt põhilist Otšumelovis — tema orjalikkust, alatust ja ühtlasi äärmist argust. Rahvahulk, kelle keskel Otšumelov lühijutus esineb, on selleks tüüpiliseks keskkonnaks, mille foonil kameeleoni figuur ilmekalt esile tõuseb. Lühijutu jõud avaldub Otšumelovi ja Hrjukini iseloomustamises nende poolt kasutatava keele varal, ent samuti repliikides, mis tulevad rahva hulgast. Politsei-ülevaataja Otšumelov — altkäemaksuvõtja, kes kehastab tervet süsteemi, tuuakse lühijutus esile tema «koeralike» õrnuste («Koeļ on õrn loom», «Ta on väike»), ülemuslike kärkimiste ja politseitsirkulaaridest pärinevate ja talle ülima haridusena näivate fraaside mõttetult kasutamise kaudu («On aeg taolistele isädatele tähelepanu pöörata, kes ei taha määrustele alluda»). Aja vaim on hästi edasi antud iroonilistes märkustes seaduse kohta, mida autor väljendab Hrjukini suu läbi. Avaliku irvitusena tsaari pööraste ukaaside üle kõlab fraas: «Tal on seaduses öeldud... nüüd on kõik üheõiguslikud.» (Enne seda, novellis «Ametniku surm», selgitas Tšehhov, et «üheõiguslikkus» seisneb selles, et aevastada on lubatud kõigil võrdselt.)

Novelli idee sügavamaks muutmiseks võitis kirjanik ka kunstilisest küljest: kirjeldavad iseloomustused ja jutustamine vahelduvad dramatiseeritud piltidega, millede vaheldumine annab hästi edasi kameeleoni meeoleu sagedasi kõikumisi. Selles näeme, et kirjanik töötas visalt oma novellide täiustamisel, taotledes kunstiliste kujude tüüpilisust.

Kunstiteostes on mõte ja tundmus, individuaalsus ja tüüpilisus lahutamatud ning esinevad keerulises ja mitmepalgelises ühtsuses. Tüüpilisus tuuakse ilukirjanduses esile individuaalsuse kaudu, aga mitte lahus sellest. Igal kirjanikul on oma iseärasused portreede karakteristika alal; kirjanduslik portree on kirjandusliku kaju lahutamatu, orgaaniline osa.

«Kunstis ei tule põlata ühtki pisiasja,» ütles Tolstoi, «sest vahel võib mõni pooleldi eest ära tulnud nõõp valgustada antud isiku elu teatud

külge. Ja nõopi on vaja tingimata kujutada. Kuid on tarvis, et niihästi kõik jõupingutused kui ka pooleldi eest ära tulnud nõop oleksid suunatud ainuüksi asja sisemisele sisule, ent ei juhiks tähelepanu peamiselt ja tähtsalt üksikasjadele ja tühistele asjadele . . .»<sup>8</sup> Seda suure meistri nõuannet järgis Tšehhov alati ja talle polnud kirjanduslik portree kunagi eesmärgiks omaette, vaid ainult üheks vahendiks kirjandusliku kuju olemusse tungimiseks. Portrees ja inimest ümbritsevas olukorras märkis kirjanik ära ainult kõige põhilisema, selle, mis annab korruga kujutluse antud isiku iseloomust ja sotsiaalsest kuuluvusest. Politsei-ülevaataja Otšumelovit oleks olnud võimalik üksikasjaliselt kirjeldada pealaest jalatallani, kuid Tšehhov keskendab lugeja tähelepanu ühele detailile — uuele sine-lile, mida novelli edasiarenemisel korra selga pannakse ja seljast ära võetakse, vastavalt sellele, kas on tegemist kindrali koeraga või mitte.

Kujutella Belikovi kalosside ja vihmavarjuga on niisama raske kui Oblomovit hommikukuueta. Ja nagu Oblomovi taga asub oblomovlus, nii on ka Belikov lahutamatu vutlarist — belikovlusest. Belikovi portree iseloomulikuks detailiks on tumedad prillid, mis varjavad tema eest elu ja annavad sellele sünge tooni. Peale prillide ei ole näos midagi — ei mõtete varju ega tundmuste helki. Novellis «Jonõtš» valgustatakse Startsevi siseilma kasinalt ning lakooniliselt, ent tema sisemuses toimuvad sügavad muutused on edasi antud tema välimuse kaudu. Varanduse kokkukraapija vaim avaldub näiteks siis, kui Jonõtš loeb ahnelt üle raha ja ruttab seda krediidiühingusse ära viima. Kui ta kunagi oli kuupaistel unistanud, siis nüüd on ta «rasvunud, hingab raskelt ja käib juba, pea kuklas». Nii kujutab Tšehhov inimese iseloomu selle sisemise ja välimise külje ühtsuses kõige lihtsamate ja kõige ökonoomsemate kunstiliste vahenditega.

Tšehhovi lühijuttudes kohtame kaupmehi ja talupoegi, ametnikke ja väikekodanlasi — mitmesuguse auastme, elukutse ja seisundiga inimesi, kuid Tšehhovit ei saa nimetada talupoegade, kaupmeeste või väikekodanlaste kirjanikuks, ta oli elu kirjanik ja nägi alati inimese taga teatud elunähtust. Seepärast ongi Tšehhovi poolt loodud tüübid (kameeleon, unter Prišibejev, inimene vutlaris jt.), mis tekkisid teatud ajastul ja teatud sotsiaalses keskkonnas, oma aja üle elanud ja jätkavad oma elu sõltumata keskkonnast, kust nad on võrsunud.

Oma kirjanduslikes otsinguis taotles Tšehhov seda, et tema tööd oleksid kunstiteosed ja kujutaksid reaalsel tegelikkust õigesti ning objektiivselt. Tšehhovi arvates viib kunstilisuse ja objektiivsuse rikkumine paratamatult ka elutõe rikkumisele või piiramisele, kusjuures elutõde on lahutamatu kunstitõdest. Tšehhovi arvates on objektiivsus üksnes teose õigsuse ja elulisuse sünonüümiks. Just elu kujutamise täielikkuse ja mitmekülguse mõttes tulebki aru saada Tšehhovi väitest, et «kirjanik peab olema objektiivne nagu keemik».

Kõige rohkem vaidlusi Tšehhovi kaasaegsete hulgas põhjustas kirjandusliku loomingu objektiivsuse printsiip, mida Tšehhov järjekindlalt ellu viis ja mis ei võimaldanud mingeid autoripoolseid selgitusi ega kommentaare. XIX sajandi 80-ndate aastate kodanlik-liberaalsed kriitikud heitsid Tšehhovile ette apoliitilisust, ideelagedust jms. Kriitikuile vastates kirjutas Tšehhov: «Te sõimate mind objektiivsuse pärast, nimetades seda ükskõiksuseks hea ja kurja suhtes, ideaalide ja ideede puudu-

<sup>8</sup> П. Сергеевко. Из жизни Льва Николаевича Толстого. «Северный вестник», 1898, № 8—9, стр. 61.

mise jms. pärast. Teie tahate, et ma hobusevargaid kujutades ütleksin: hobuste vargus on pahe, kuid see on ometi ilma minutagi ammu teada... Muidugi oleks meeldiv siduda kunst jutlusega, kuid mulle isiklikult on see erakordselt raske ja peaaegu võimatu tehniliste tingimuste tõttu. Et kujutada hobusevargaid 700 reaga, pean ma ometi kogu aeg kõnelema ja mõtlema nende toonis ja tundma nende vaimus, sest muidu, kui ma lisan subjektiivsust, kujud valguvad laiali ja novell ei tule nii kompaktne, nagu peavad olema kõik lühikesed novellid.»<sup>9</sup>

Loobudes kommentaaridest ja selgitustest ning nõudes kirjanduselt tingimatut ning ausat tõde, ei esinenud Tšehhov tendentsi vastu üldse, mis on omane igasugusele teosele, vaid üksnes jämeda, sihiliku tendentsi vastu, mille juba Engels omal ajal hukka mõistis. Et olla tendentslik, piisab kirjanikule-realistile, kui ta on õiglane ja kujutab elu ilustamata.

Seepärast on Tšehhovi võitlus objektiivsuse eest ühtlasi võitluseks tegelikkuse kõige olulisemate joonte adekvaatse kujutamise eest kirjanduslikes kujudes. See on suunatud tegelikkuse subjektiivse ilustamise vastu. Väline tagasihoidlikkus teravate dramaatiliste olukordade edasiandmisel löi kontrasti, mis avaldas lugejaisse suurt emotsionaalset mõju, kes nutsid objektiivsete, «külmade» lühijuttude «Kurbus», «Vanka», «Magada tahan» lugemisel ja kes samal ajal jäid ükskõikseks kirjanike-narodnikute «subjektiivsete» teoste puhul.

Lühijutus «Kurbus» ei väljenda näiteks Tšehhov kuskil oma suhtumist peategelasesse. Meie ees on kõige tavalisem lihtne talupoeg-voorimees, kelle iseloomustamisel Tšehhov ei luba endale kõige pisematki idealiseerimist. Sellest hoolimata toob Tšehhov esile sügava inimliku tragöödia, millest poleks võimalik aru saada, kui autor ei suhtuks humaanselt oma peategelasse.

Autori kaastunne talupoegade vastu ei avaldu korraga ka novellis «Talumehed», kuid see tuleb ilmsiks külaelu halastamatult õiglases, täiesti realistlikus kujutuses. Seda tugevama mulje saab lugeja lõputseenist, kui Olga ja Saša linna tagasi jõudes paluvad armuandi. See stseen, mis lugejale avaldab väga tugevat emotsionaalset mõju, kajastab ühtlasi rahvahulkade laostumise ja vaesumise reaalselt pilti kapitalismi tingimustes.

Hüljates kirjanike-narodnikute subjektiivse sotsioloogia, kes püüdsid elule seadusi «ette kirjutada», mõistis Tšehhov ühtlasi veel otsustavamalt hukka ka esteeditseva ükskõiksuse ühiskondliku elu suhtes, mis oli omane dekadentidele.

Naeruvääristades «puhta kunsti» jüngreid, kirjutas Tšehhov XIX saj. 80-ndail aastail: «...kui eitada loomingus küsimust ja kavatsust, siis tuleb tunnistada, et kunstnik loob ettekavatsematult, tagamõtteta, afekti mõjul; seepärast, kui mõni autor mulle kiitleks, et ta kirjutas jutustuse varem läbimõtle mata kavatsuseta, üksnes inspiratsiooni mõjul, siis nimetaksin ma teda hullumeelseks.»<sup>10</sup>

Mitte üksnes 90-ndail aastail, nagu seda on kombeks arvata, vaid juba 80-ndail aastail väitis Tšehhov, et kirjanik sõltub elust, ühiskondlikust keskkonnast: «Kirjanikud,» loeme kirjast, mis on kirjutatud 14. jaanuaril 1887. a., «on oma ajastu pojad ja seepärast peavad nad nagu kogu muugi publik alluma ühiskondliku elu välistele tingimustele.»<sup>11</sup> Ühiskond-

<sup>9</sup> А. П. Чехов, Полное собрание сочинений, т. 15, М., 1949, стр. 51.

<sup>10</sup> Sealsamas, kd. 14, lk. 207—208.

<sup>11</sup> Sealsamas, 13. kd., lk. 263.

liku elu arenedes arenes ja kujunes ka kirjaniku poliitiline maailmavaade, süvenes tema kriitiline realism, muutus mehisemaks ja kindlamaks tema kunstimeisterlikkus.

### III

Sellal, kui A. P. Tšehhov astus kirjandusse, valitses siin jagamatult romaan; viimase oli L. N. Tolstoj tõstnud niisugusele kõrgusele, et selle ees jäi hämmastusest peatuma kogu maailm. Romaan veetles oma ulatuslikkuse ja suurte mõõtmetega, romaani poole püüdesid peaaegu kõik kirjanikud, niihästi tuntud kui ka alles algajad kirjanikud. Grigorjevitši ja Pleštšjejevi nõuandel hakkas Tšehhov 80-ndate aastate teisel poolel mitmel korral romaani kirjutama. Juba valmiski kaasaege elu aineil romaani faabula, kujunesid järk-järgult tegelased ja omapärane «tšehhovlik» vorm, kuid romaan jäi kahjuks siiski kirjutamata.

Jätkates tööd lühijutu alal, sundis Tšehhov kriitikuid muutma oma suhtumist sellesse žanrisse. Ajajooksul tekkisid Tšehhovi õpilased ja jäljendajad; lühijutt omandas kirjanduses kindla koha romaani kõrval. Juhtides sellele faktile tähelepanu, kirjutas ajakirja «Русское богатство» kriitik: «Näib, et viimasel ajal hakkab moodi minema eriline loomingu-liik, mida maalikunstis nimetatakse miniatuuriks. Nüüd on miniatuuride valdkond laienenud ka teistele kunstialadele. Poetid on poemid unustanud ja eelistavad väikesi lüürilisi luuletusi... belletristid on hakanud armastama novelli ja lühijuttu ning oma seisundit pole kaotanud üksnes kirjanduse endine kuningas — romaan, vaid ka teda mõnda aega asendanud jutustus surutakse nüüd kõrvale «esseede» ja «eskiiside» poolt... Esimeseks, kes istutas seda (lühijuttu, — M. S.) meie mullasse või kes vähemalt pööras sel alal endale tähelepanu, oli teatavasti Tšehhov.»<sup>12</sup>

Lühijutul olid vene kirjanduses juba kindlad traditsioonid ja Tšehhov poleks suutnud sel alal avastada midagi uut, kui ta poleks toetunud varasema kirjanduse kogemustele. Puškini, Lermontovi ja Gogoli lühijutud, ent samuti kirjanike-demokraatide esseed ning lühijutud olid Tšehhovile tähelepaneliku uurimise objektiks. Kuid ühtlasi on Tšehhovi lühijutt kordumatu oma originaalsuse poolest, olles väljapaistev poeetilise stiili uudsuse ja värskeusega.

Lühijutt ongi Tšehhovi tõeline kutsumus, sel alal ei ole temaga võrdsid. Tema lühijuttudes on lakoonilisus, lühidus saavutanud ülimalt täiuse. Tšehhov oskas kirjutada lühidalt tähtsatest ja suurtest asjadest. «Lühidus on andekuse õde,» armastas Tšehhov korrata ja kõik see, mida ta luges teiste kirjanike töödest, ja kõik see, mida ta ise kirjutas, näis talle veel mitte küllalt lühidana, ta oleks tahtnud veel lühidamalt kirjutada. A. M. Gorki sõnade järgi on Tšehhovi lühijuttudes mõtteid rohkem kui sõnu; Tšehhov suutis kirjutada nii, et sõnadel oli kitsas, aga mõtetel avar.

Vana traditsiooni kohaselt defineeritakse kirjanduse teoorias lühijuttu väikese eepilise vormina, milles kujutatakse üht episoodi, üht sündmust inimese elus. A. P. Tšehhov tõestas veenvalt, et lühijutu aineks ei tarvitse olla ainult üksik sündmus või mingi juhtum, nagu tavaliselt kirjanduses oli olnudki, vaid kogu inimeste elu selle tüüpilistes avaldustes ja sotsiaalses tingituses. Pealegi võib üksikus episoodis näha palju tähtsat ja olulist. «Kameleon» on ehitatud juhuslikule ja veidrale episoodile, kuid

<sup>12</sup> «Русское богатство», 1893, № 6, стр. 35—36.

tüübid on nii iseloomulikud, et nende taga hakkad nägema toda rasket ajastut tervikuna. Arsti saatusest, kes on paisatud provintsi ja kaotanud seal inimese ilme, oleks võinud kirjutada romaani, kuid Tšehhov piirdus võrdlemisi väikese lühijutuga («Jonõts»), milles kujutas inimese elu tervikuna, selle tõusude ja mõonadega, väikekoodanliku keskkonna ja unustatud unistustega.

Lühijutt «Inimene vutlaris» on lühem kui trükipoogen, «Oblomov» on aga monumentaalne teos. Loomulikult ei saa «Inimest vutlaris» elu kujutamise täielikkuse, tegelaste arvu ja kirjelduste detailsuse poolest võrrelda «Oblomoviga», kuid tüübina ei jää Belikov Oblomovist maha. Olles väga täpselt ja suure kunstilise jõuga välja töötatud, tõusis see kuju vene kirjanduse klassikaliste kujude: Pljuškini, Korobotška, Oblomovi, Juduška jt. kõrgusele. Belikov on niihästi kuju kui elu, mida «pole tsirkularidega ära keelatud, kuid mida pole ka täielikult lubatud». Inimene on vutlaris, kuid ka elu on vutlaris.

Millega saavutab siis kirjanik niisuguse ulatusliku üldistuse väikeses lühijutus, milles seisneb tema loomingu saladus? Vastust sellele küsimusele tuleb otsida Tšehhovi realismi iseärasustest, mis väljenduvad individualiseerimise ja tüpiseerimise spetsiifilistes vahendites.

Mitte lootma jäädes inspiratsioonile ja andekusele püüdis Tšehhov juba esimestest kirjaniku-sammudest peale välja töötada teadlikud võtted loominguliseks tööks. Reegleid, mille järgi lühijutte kirjutatakse, käsitles A. P. Tšehhov kirjas oma vennale kirjanik Al. P. Tšehhovile: «1) ...pikkade sõnavoolude puudumine poliitiliselt, sotsiaalselt ja majanduslikult alalt; 2) täielik objektiivsus; 3) tegelaste ja asjade õiglane kirjeldamine; 4) äärmine lühidus; 5) julgus ja originaalsus; šabloni põlgamine; 6) südamlikkus.»<sup>13</sup>

See asjaolu, et väikeses lühijutus pole võimalik kõiki tegelasi üksikasjaliselt valgustada, viib Tšehhovi mõttele paigutada tegelased nii, et peategelane, juhtiva idee kandja oleks teravamalt eraldatud teise ja kolmanda järgu tegelastest, keda Tšehhov tähistas mõistega *f o o n*. Ulatuslikult iseloomustatakse üksnes peategelast, teised tegelased, kes on toodud peategelase täienduseks või temale kontrastiks, etendavad kõrvalist osa ja tõstavad peategelase rohkem esile. Lühijutu üksikuil detailidel, mis on väärtuslikud omaette, on tähtsus vaid terviku seisukohalt. Turkinite perekond, kõige «haritum» kogu linnas, on Tšehhovile vajalik üksnes selleks, et anda lugejale kujutlus ühiskonnast tervikuna, mille foonil näidataksegi peategelase Jonõtsi järkjärgulist langemist. Lühijutus «Inimene vutlaris» ei näe me üksnes «inimest», vaid ka tingimusi, mis teda on kujundanud, me ei taju üksnes peategelast, vaid ka keskkonda, kust ta on võrsunud: inspektoreid, direktoreid, gümnaasiumiõpetajaid — kogu seda väikekoodanlikku keskkonda, mida kirjanik nii väga vihkas. See keskkond on omakorda vajalik Belikovi iseloomustamiseks. See foon rõhutab teravalt Belikovi vutlarikkust.

See asjaolu, et lühijutu kitsasse raamidesse koondati kõik kunstilised vahendid, mis on suunatud keskpunkti ja iseloomustavad peategelast, võimaldas luua eredaid, täiuslikke ning meeldejäävaid tüüpilisi kujusid. Surudes lühijutu kirjeldava osa äärmise võimaluseni kokku, lähenes Tšehhov maastikukirjelduste puhul maalikunstile; mitte asjata ei mõõdunud ta noorus maalikunstnike (I. Levitan, N. Tšehhov) keskel. Detailide

<sup>13</sup> А. П. Чехов, Полное собрание сочинений, т. 13, М., 1949, стр. 214—215.



oskusliku paigutuse ja valgustusega andis kirjanik edasi seda, mida maalikunstis kutsutakse ruumiks. Tema lühijuttudes ei ole maastikul suurt kohta, kuid me näeme ka seda loodust, mis on jäänud lühijutu raamidest väljapoole, me tunneme õhku ja kaugusi, lühidalt — kõike. «Minu arvates peavad looduskirjeldused olema väga lühikesed... üldsõnalised kohad, nagu: «loojuv päike, supeldes tumedaks muutunud mere laineis, kallas purpurpunast kulda» jt., «Pääsukesed, lennates veepinna kohal, sädistasid lõbusasti» — niisugused üldsõnalised kohad tuleks kõrvale heita. Looduskirjelduste puhul on vaja kinni haarata väikestest üksikasjadest, rühmitades neid niiviisi, et lugemisel, kui silmad suled, tekiks terve pilt. Sul tekib näiteks kuupaistese öö kujutus, kui sa kirjutad, et veski tammil helkis heleda tähena pudelitükk ja veeres kerana koera must vari jne.»<sup>14</sup>

Kuupaistese öö küsimus tõuseb hiljem esile näidendis «Kajakas», kus kirjanik Trigorin jutustab oma töövõtteist. Looduse «meeleolu» ja inimese meeleolu vahel kujuneb seos. Kui looduses on vaikne ja tore, siis on ka inimeste meel hea; külm, vihm ja udu rõhutavad kurbust, tuska, elu korraldamatust. Oma teoste tegelaste psühholoogia teeb kirjanik arusaadavaks selle kaudu, kuidas nad loodust tajuvad; nende tundmused nagu sulaksid kokku «looduse meeleoluga»; looduse iluga rõhutatakse tegelaste elamusi, unistusi ja lootusi: «Nüüd, vaikse ilmaga, kui kogu loodus paistis mahedana ja järelemõtlikuna, täitis Ivan Ivanovitši ja Burkinin armastus selle põllu vastu ja mõlemad mõtlesid sellest, kui suur, kui tore on see maa» («Karusmarjad», 1898).

Need inimesed aga, kes ei ela täisverelist elu, kes on väikekoodanlikult piiratud, on ka ükskõiksed looduse vastu, neile on esteetilised tunded võõrad. Võrreldagu sellega seoses näiteks Jegoruški vaimustust stepilooduse vastu ja nürimeelsete «petšeneegide» (väikekoodanlased lühijutust «Petšeneeg») ükskõiksust sellesama looduse suhtes.

Lugejate aktiivsuse arvestamisega on seotud Tšehhovi lühijuttude lakoonilisus. Mõnedes lühijuttudes antakse «alltekst», s. t. seesmine sisu, mis avab eelneva osa mõtte. Alltekst Tšehhovi lühijuttudes ja näidendites on väga tähtis iseärasus, mis osutab tema teoste mõteterikkusele ja väljendub selles, et mõnikord tegelased ei ütle seda, mida nad mõtlevad, ega talita nii, nagu tahavad, ent lugeja, jälgides tegelaste saatust, saab aru, mis tõeliselt peitub nende tavaliste sõnade taga. See on kahemõteliste väljenduste kasutamine, mida tegi juba Tolstoi ja mille puhul žest, naeratus ja silmade vaade kõnelevad rohkem kui sõnad; seda proovis Tšehhov esimest korda lühijutust «Kangelasemand» (1883), kuid seda võtet leiame ka tema teistes teostes: lühijuttudes «Polinka» (1889) ja «Palat nr. 6» (1892). Lugejad, olles harjunud Tšehhovi lühijuttude iseärasustega, hakkasid aru saama ka sellest, mida polnud otsekohe välja öeldud, hakkasid osadest tervikut looma, ent see, mida polnud otsekohe välja öeldud, pakkus lugejaile huvi, virgutas neid iseseisvalt mõtlema, et aru saada ja mõistetes väljendada ka seda, mida autor on lühidalt ja piltlikult väljendanud.

Olles sügavasti veendunud, et novell peab olema tingimata lühike, kasutas Tšehhov oma teoseis ainult seda, mis on oluline ja tüüpiline, ning oli väga kokkuhoidlik sõnade kasutamisel. Püüdes teha oma teoseid

<sup>14</sup> А. П. Чехов, Полное собрание сочинений, т. 13, М., 1949, стр. 214—215.

kõigile kättesaadavaks, taotles kirjanik keele puhtust, kirjutas lihtsalt, selgelt ja lühidalt.

Tšehhovi teoste käsikirjade uurimine näitab, kui hoolikalt ta neid lihvis, vabastades iga lause tarbetuist lauselühendeist ja kõrvallauseist, mis polnud mõtte selguse seisukohalt vajalikud. Toome näiteks alustatud, kuid mitte lõpetatud lühijutu «Zeleninite juures» esimese lehekülje. Lausest: «Teel oli kiilasjääd ja taevast puistas rahet, mis peksis aknakaasid» viskas kirjanik ära kõrvallause. Lause uus redaktsioon, milles põhiline mõte on säilinud, annab toimuvast lühikese ja selge kujutluse: «Ouel oli kiilasjääd ja taevast puistas rahet.»

Tähelepanndavat osa Tšehhovi stiilis etendavad aforismid; neid kasutavad nii positiivsed kui ka negatiivsed tegelased, millest ka nende mõtteline erinevus. Esimesel juhtumil väljendatakse aforismiga palavat soovi või mõtet, teisel juhtumil varjab mõtte labasust ja armetust üldtuntud tõe, jämeda nalja või igava moraali kordamine. Järgnegu selle selgituseks mõned näited.

1. Elagu töde. («Palat nr. 6».)
2. Inimesele pole vaja kolme arssinat maad ega mõisat, vaid kogu maa-kera, kogu loodust. («Karusmarjad».)
3. Kes töötab, kes kannatab, see on ka vanem. («Kuristikus».)
4. Kõige tähtsam on elus pööre toime panna, kõik muu pole oluline («Pruut».)

1. Aevastamine pole kellelegi ja kuskil keelatud. («Ametniku surm».)
2. Koer on õrn loom. («Kameeleon».)
3. Aga suvi pole see, mis on talv. Talvel on vaja ahju kütta, aga suvel on ahjutagi soe. («Kirjanduse õpetaja».)
4. Abiellumine on tõsine samm. («Inimene vutlaris».)

Parimais Tšehhovi lühijuttudes etendab enamik sõnu aktiivset stiilist ja tähenduslikku osa, neis pole ühtki üleliigset sõna, mitte ainsatki tarbetut stiilelementi. Nende puhul esineb kõigi osade ja osakeste täielik harmoonia ning ühtsus, kõik tegelased on vajalikud; neid võib mõista ainult kunstilises ühtsuses.

Oma kirjandusliku loominguga lükkas Tšehhov lõplikult ümber ebaõige arvamuse, nagu oleks lühijutt teisejärguline ja väikese tähtsusega kirjanduslik žanr. Lühijutu alaks on kogu elu. Selles mõttes ei ole lühijutu ja romaani vahel põhimõttelist vahet, vaid erinevus seisneb üksnes ulatuses, s. t. elu kujutamise määras. On aga teada, et isegi kõige väiksem mõõtkava annab tervikust kujutuse. Võttes omaks Turgenevi lüürilise maastiku, Gogoli ja Štšedrini satiirilise tabavuse ja Tolstoi psühholoogilise analüüsi, rikastas Tšehhov, jäädes kriitilise realismi raamidesse, viimast uute kujutamishanditega, viies lühijutu suurde kirjan-dusse ja näidates tema senitundmata võimalusi.

# Liitsõna käsitlemine koolis.

J. VALGMA,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja.

## I. Praegune olukord liitsõna käsitlemisel.

93880.  
Eesti keele grammatika õpikuis, järelikult ka eesti keele grammatika õpetamisel esineb mõningat ebateaduslikkust ja meetoodilisi vigu. See on tingitud asjaolust, et puudub niihästi teaduslik grammatika kui ka meetoodika õpik, kusjuures grammatika õpikuis esitatakse üksikute isikute (õpikute autorite) vaateid ning uurimise tulemusi teaduslike tõdedena. Selle puuduse kõrvaldamiseks tuleb kuni teadusliku grammatika ja meetoodika õpiku ilmumiseni võtta üksikud raskemad probleemid üldisele arutlemisele, ära näidata vana, iganenud, meetoodiliselt väära käsitluse vead ja osutada teed uueks, paremaks käsitluseks.

Uheks selliseks raskeks peatükiks on liitsõna, mis tekitab raskusi keele kirjalikul tarvitamisel, sest see on seotud sõnade kokku- ja lahkukirjutamisega. Eriti on selle küsimusega raskusi koolis. Suure osa keskkooli lõpetanute teadmised kokku- ja lahkukirjutamise alal on puudulikud, nende vastavad vilumused ebakindlad. Sellepärast peavad paljud seda küsimust väga segaseks ja raskeks.

Millest see võiks olla tingitud? Võiks oletada järgmisi põhjusi: 1) küsimus ise on oma loomult segane, piiritlematu; 2) küsimust ei ole seni küllaldaselt teaduslikult uuritud; 3) küsimuse meetoodiline käsitlus on niivõrd halb, et laiemad keeletarvitajate hulgad pole suutelised seda omandama.

Esimene põhjus tuleb tagasi lükata, sest me näeme praegu, et kirjas (raamatuis, ajalehtedes jm.) on see küsimus siiski lahendatud (ei teki harilikult sisulisi väärarvamusi). Pealegi võime asjatundjailt saada peaaegu igal juhul rahuldava põhjenduse kokku- või lahkukirjutamise kohta. Täheandab, küsimus oma olemuselt pole lahendamatu.

Üldsusele kättesaadav teaduslik uurimus liitsõna kohta seni tõepoolest puudub. On ainult vastavad peatükid kooligrammatikais, mis ei anna küllaldaselt suuri üldistusi ega ülevaadet liitsõna tekkimise ja mittetekkimise juhtumist.

Eriti aga on kooliõpikuis ebaloogiline ja segane selle teema esituse meetoodiline külg. VI klassi õpikus käsitletakse liitsõna küsimust 29 lk-l (lk-d 110—139)<sup>1</sup>. Põhilised meetoodilised vead on siin järgmised:

a) Puudub ülevaade liitsõnast kui eesti keele sõnavara rikastamise

<sup>1</sup> V. Ordlik jt., Eesti keele grammatika, VI kl., Tallinn, 1953.



vahendist, selle asendist ja tähtsusest sõnavara rikastamise teiste vahendite hulgas.

b) Sõnade liitumine ja kokku- ning lahkukirjutamine on eraldatud.

c) Algul kõneldakse täiendsõnast ja põhisõnast kui liitsõna osadest, kuid hiljem räägitakse juhtumeist, kunas täiendsõna lahku kirjutatakse. See viib õpilase segadusse: täiendsõna ja põhisõna on liitsõna osad, äkki aga kirjutatakse lahku! Tähendab: nad ei ole enam liitsõna osad!

d) Nominatiivse ja genitiivse liitumise reeglid pole kindlasti piiritletud, sageli on neid esitatud liiga palju (vt. VI kl. õpik, 1952. a. trükk).

X klassi õpikus käsitletakse küsimust 36 lk-l (lk-d 33—68)<sup>2</sup>, kusjuures käsitus on muidugi palju põhjalikum kui VI klassi õpikus. Kuid vead on üldiselt samad. Sellepärast ei saa õpilased sellest küsimusest õigesti aru ega suuda seda harilikult hästi omandada.

Mis teha olukorra parandamiseks?

a) Varustada liitsõna peatükk sissejuhatusega, milles käsitletakse liitsõna osa ja tähtsust eesti keele sõnavara rikastamise vahendite hulgas.

b) Umber ehitada kogu käsitus nii, et kokku- ja lahkukirjutamine poleks eraldatud liitumisest. Liitsõna tekkimisel ju kirjutataksegi kaks või rohkem sõna kokku, tähendab nominatiivse ja genitiivse liitumise reeglid olgu ühendatud kokkukirjutamise reeglitega. Lahkukirjutamise juhtumeid tuleb käsitleda märkustes, et piiri tõmmata üksikute liitsõna tekkimise reeglite juures.

c) Lahkukirjutamise juhtumel esimest sõna (sõnu) mitte nimetada täiendsõnadeks, vaid kuidagi teisiti (täiendiks või täiendavaks sõnaks).

d) Selgemini piiritleda nominatiivse ja genitiivse liitumise reeglid, vähendades nende arvu miinumumini. Esitada nominatiivse ja genitiivse liitumise segatüüp.

Edasi tuleb tõsta õpilaste neid teadmisi, mis on vajalikud liitsõna tundmaõppimiseks. Mida peab õpilane teadma, et omandada liitsõna tekkimise reegleid?

Kõigepealt sõnaliike, sest liitsõna tekkimine piiritletakse sõnaliikide abil (kõneldakse nimisõnalisest, omadussõnalisest jne. põhi- ja täiendsõnast, kusjuures iga sõnaliik on seotud teatavate reeglitega).

Teiseks vorme, niihästi käändeid kui ka tegusõna vorme, sest liituvad eeskätt teatavad vormid, kuna teised ei liitu.

Järgneva metoodilise ülevaate eesmärgiks on kaasa aidata liitsõna paremaks metoodiliseks käsitlemiseks koolis.

## II. Liitsõna kui vahend eesti keele rikastamiseks.

Keele sõnavara areneb pidevalt, täienes uute sõnadega. „Tööstuse ja põllumajanduse, kaubanduse ja transpordi, tehnika ja teaduse pidev kasv nõuab keelelt tema sõnavara täiendamist uute sõnade ja väljendustega, mis on vajalikud nende tööks.“<sup>3</sup>

Sõnavara täiendamiseks on keeltele rida võimalusi, nagu uute sõnade tuletamine liidete abil ja liitmise teel, murdesõnade toomine kirjakeelde, laenamine

<sup>2</sup> A. Kask, E. Koff jt., Eesti keele grammatika, X kl., Tallinn, 1952.

<sup>3</sup> J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1953, lk. 20.

hõimukeeltest või naaberkeeltest ja rahvusvaheliste sõnade tarvituselevõtmine. Eesti keeles on tarvitatud kõiki neid teid sõnavara rikastamiseks. Eriti produktiivne on olnud ja on praegugi uute sõnade tuletamine sõnade liitmise abil. See tähendab, et kahe või enama sõna kokkuliitmisel saadakse eesti keeles (muidugi ka mõnedes teistes keeltes) uus sõna, mis väljendab sellist mõistet, mida sõnad lahus olevaina harilikult ei väljenda (*kolhoosi kari — kolhoosikari, kolm nurka — kolmnurka, suur linn — suurlinn, peegel (on) sile — peegelsile, kõige pealt — kõigepealt, aega mööda — aegamööda* jne.).

Eesti liitsõna mõiste ja tarvilikkuse küsimusse toob rohkem selgust see, kui võrdleme seda teiste õpitavate keeltega. Vene keeles väljendatakse eesti keele liitsõnu harilikult kahe või rohkema sõnaga, näit.: *paberikorv — корзина для бумаги, paberinuga — разрезной нож, paberitööstus — бумажная промышленность, paberivabrik — бумажная фабрика, paberraha — бумажные деньги, paberkott бумажный мешок* jne. Inglise keeles: *paberikaup — plain stationery, paberikauplus — stationer's shop, paberikorv — waste-paper basket* jne.

Nende näidete põhjal tuleb järeldada, et eesti keeles väljendatakse liitsõnadega selliseid mõisteid, mis vene ja inglise keeles väljendatakse sõnaühenditega. Tähendab, liitsõna kasutamine on eesti keeles tähtsaks vahendiks uute mõistete väljendamisel. Teistes keeltes on jällegi mõningad teised vahendid rohkem esindatud kui eesti keeles (näit. uute sõnade tuletamine prefiksita abil), järelikult keeled erinevad üksteisest ka uute sõnade saamise viisi poolest sõnavara rikastamiseks.

Liitsõnade rohkus eesti keeles on eriti silmapaistev otsesel võrdlemisel. Näiteks vene keelega võrreldes on kaasaegses eesti keeles liitsõnu mitmekordselt rohkem. Teatavates tekstides on eesti keeles leitud liitsõnu: ilukirjanduses 24% ja publitsistikas 37%, kuna vastavas vene keeles tekstis on liitsõnu: ilukirjanduses 1% ja publitsistikas 11%<sup>4</sup>.

Ka liitsõnade tüüpe on kaasaegses eesti keeles rohkesti. Kuna pealegi liitsõnad väljendavad harilikult teistsugust mõistet kui neistsamadest sõnadest koosnevad sõnaühendid, on selge, et nende käsitlemisele on tarvis juhtida erilist tähelepanu.

Grammatika „... määrab sõnade muutmise reeglid, sõnade lauseteks ühendamise reeglid“<sup>5</sup>. „Grammatika iseloomulik joon seisab selles, et ta annab sõnade muutmise reeglid, pidades silmas mitte konkreetseid sõnu, vaid üldse sõnu ilma igasuguse konkreetseta; ta annab reeglid lausete moodustamiseks, pidades silmas mitte mingisuguseid konkreetseid lauseid, nagu konkreetne alus, konkreetne öeldis jne., vaid üldse igasuguseid lauseid, olenemata ühe või teise lause konkreetsest vormist.“<sup>6</sup> Seesama seaduspärasus on kehtiv ka liitsõna suhtes. Eesti keele grammatikas on reeglid liitsõna moodustamise kohta, silmas pidades mitte üksikuid juhtumeid, vaid teatavaid sarnaseid juhtumeid üldse. See tähendab, teatavast reeglist lähtudes tuleb sagedasti ühendada liitsõnadeks ka need sõnad, mis liitsõnadena edasi annaksid sedasama mõistet (näit. *veo auto, tindi pott, lae lamp, seina kell, päikese paiste* jne.).

<sup>4</sup> Г. Р. Тукумцев, Сложные слова в русском и эстонском языке, „Nõukogude Kool“ nr. 10, 1951. a.

<sup>5</sup> J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1953, lk. 44.

<sup>6</sup> Sealsamas.

### III. Liitsõna mõiste ja osad.

Tavaliselt defineeritakse liitsõna kui kahest või rohkemast sõnast koosnevat sõna, mis väljendab teistsugust mõistet, kui on väljendatud vastavate kõrvuti esinevate liitsõnadega. Nii näiteks on VI kl. grammatika õpikus järgmine definitsioon: „Mitmest sõnast kokkupandud sõna, mil on iseseisev tähendus, s. o. niisugune tähendus, mida liitunud sõnadel üksikult kõrvuti esinedes ei ole, nimetatakse liitsõnaks.“<sup>7</sup>

VII kl. õpikus: „Liitsõna on kahest või enamast liitsõnast koosnev sõna, millel on uus, omaette tähendus.“<sup>8</sup> X klassi grammatika annab definitsiooni: „Liitsõnaks nimetatakse kahest või mitmest sõnast koosnevat sõna, millel on teissugune tähendus kui üksikuil teda moodustavail sõnadel.“<sup>9</sup> (Ilmselti vigane definitsioon: osad ei või omada terviku tähendust.)

„Väike õigekeelsuse sõnaraamat“ annab juhtnööri: „Kõrvuti olevad sõnad kirjutatakse kokku, kui nad moodustavad kindla omaette tähendusega mõiste. Liitsõnal on iseseisev tähendus, mida tema koostisõnad lahkukirjutatult kõrvuti esinedes ei oma.“<sup>10</sup> Õigekeelsuse sõnaraamat peab silmas ainult kirjutamist, mitte aga kõnelemist.

Nendes definitsioonides on eeskätt silmas peetud liitnimisõnu, mille täiendsõna on omastavas käändes. Omastavas käändes esinev sõna võib nimelt sel juhul, kui ta tähendab eset või olen-dit, mis või kes võib midagi omada, olla tarvitatud kord definitiivsena, kord possessiivsena. Esimesel juhul moodustub liitsõna, mis väljendab sellist mõistet, mida tema koostisosad kõrvuti esinedes lahkukirjutatuna ei väljenda. Näit.: *kolhoosi põld* — *kolhoosipõld*, *vihiku leht* — *vihikuleht*, *maja katus* — *majakatus* jne. Niisamuti piiritleb see definitsioon omadussõna + nimisõna liitumise ja liitmäär-sõna tekkimise põhilisi juhtumeid: *suur ettevõte* — *suurettevõte*, *noor mees* — *noormees*, *väike linn* — *väikelinn*, *üle õla* — *üleõla*, *selja taga* — *seljataga*, *üle öö* — *üleöö*, *kõige pealt* — *kõigepealt*, *üle pea* — *ülepea* jt.

Kuid suur hulk liitsõnu jääb selle reegli alt välja. Näiteks ei peaks selle reegli põhjal pidama liitsõnaks sääraseid sõnu, kui *naisarst*, *veo-auto*, *Nõukogudemaa*, *kolmeastmeline* jne., kuna siin sõnad kokku-kirjutatuna ei anna edasi mingit uut, omaette mõistet, vaid väljenda-vad sedasama, mis vastav sõnaühendki.

Kui aga õpikuis esitatud reegel on liitsõna põhiline reegel, siis peaksid sellele alluma kõik liitsõna tekkimise juhud, sest mark-sistlik keeleteadus õpetab: „Järelikult abstraherudes üksikust ja konk-reetsest nii sõnades kui ka lausetes, võtab grammatika selle üldise, ja ehitab sellest grammatika reeglid, grammatika seadused.“<sup>11</sup> Tähendab, grammatika reegel peab kehtima kõikide teatud liiki nähtuste kohta (välja arvatud erandid). Liitsõna põhireegel on aga tehtud ainult teatud

<sup>7</sup> V. Ordlik jt., Eesti keele grammatika, VI kl., Tallinn, 1953, lk. 111.

<sup>8</sup> J. Valgma, R. Reiman, Eesti keele grammatika, VII kl., Tallinn, 1953, lk. 120.

<sup>9</sup> A. Kask jt., Eesti keele grammatika, X kl., Tallinn, 1952, lk. 33.

<sup>10</sup> „Väike õigekeelsuse sõnaraamat“, Tallinn, 1953, lk. 335.

<sup>11</sup> J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1953, lk. 44—45.

juhtumite põhjal, ilma et kõiki nähtusi oleks arvestatud. Sellepärast peaks selle põhireegli ümber sõnastama ja andma selle seletuse (mitte aga reegli) kujul umbes järgmiselt:

Harilikult kaks või rohkem sõna liitsõnana<sup>12</sup> väljendavad teistsugust mõistet kui sõnaühendina. Näit. *kooli pink* — *koolipink*, *vabriku aken* — *vabrikuaken* jt. Tervel real juhtumeil liidetakse kaks või rohkem sõna analoogiliselt neile juhtumeile, ilma et liitsõna teistsugust mõistet väljendaks kui sõnaühend. Näit. *suitsetamise ruum* — *suitsetamise-ruum*, *hapu piim* — *hapupiim*, *tõu loom* — *tõuloom*, *juubeli etendus* — *juubeli etendus* jne.

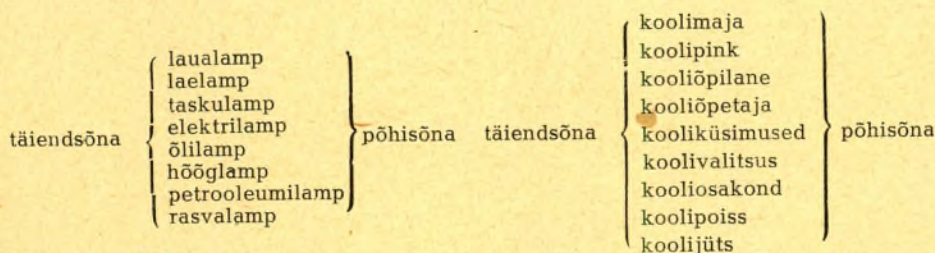
Sageli pole liitsõna ja sõnaühendi sisuline erinevus suur; sel juhtumil mängivad tähtsat osa eeskätt vormilised tegurid: *sõna pikkus*: *keeleõpik* — *matemaatika õpik*, *laulutund* — *geograafia tund*, *keeleõpetaja* — *võimlemise õpetaja*; *liidetavate sõnade arv*: *raamatulehed* — *õpperaamatu lehed*, *karbikaas* — *paberossikarbi kaas*, *aknaklaas* — *saaliakna klaas*; *esimese sõna ainsus või mitmus*: *kübarategija* — *kübarate tegija*, *saapaparandus* — *jalanõude parandus*, *kirjakirjutamine* — *kirjade kirjutamine*; *kontekst*: „Karjakasvatuse sovhoosi loomiar mastavad inimesed ei võinud oma peavarjumuresid esiplaanile seada.“<sup>13</sup> (Vrd. ... sovhoosi loomiar mastavad inimesed, ... oma peavarjumuresid.)

Liitsõna tekkimine piiritletakse täpsemalt üksikute reeglitega, mis esitatakse järgnevatel peatükkides.

Liitsõnaks võidakse ühendada 2 või rohkem sõna, näit. *keeleõpetus* (2 sõna), *rehepeksumasin* (3 sõna), *viljapuuaed* (3 sõna), *lapsepõlvelseltsimees* (4 sõna), *allmaarautteejaam* (5 sõna). Kus on kokkuliidetavate sõnade arvuline piir, selle kohta meie kooliõpikud midagi ei ütle (kui on võimalik *jaamaülemaamet*, kas siis ka *allmaarautteejaamaülemaamet*? — 7 sõna).

Liitsõna koosneb täiendsõnast või (3 või rohkem sõna liitumise puhul) täiendsõnadest ja põhisõnast.

Täiendsõna (või sõnad) on liitsõna esimene osa (osad), mis määrab ligemalt järgneva sõna mõistet.<sup>14</sup> Põhisõna on liitsõna viimane osa, mis väljendab liitsõna põhimõistet, näit.:



<sup>12</sup> Kokkukirjutamise terminit pole siin otstarbekohane tarvitada, sest see jätaks mulje, nagu esineks liitsõna ainult kirjas.

<sup>13</sup> „Õhtuleht“ 19. XII 1953, nr. 298.

<sup>14</sup> Täiendsõna mõiste tuleb eeskätt arvesse liitnimisõnade juures (vrd. täiend), kuna verbide ja määrsõnade puhul ei saa täiendsõnast kõnelda. On küsitav, kas on koolis tarvis selles suhtes vahet teha. Autori märkus.

Liitsõna pearihk on harilikult (esimesel) täiendsõnal: *pildiramm, jalaväehvitser, ülesõidukoht* jne.

Käänamisel muutub põhisõna, kuna täiendsõna jääb muutumatuks. Näit. *magustoit, magustoidu, magustoit* jne., *suurtööstus, suurtööstuse, suurtööstust* jne. (võrdle *magus kohv, magusa kohvi, magusat kohvi*). See on tähtsaks liitsõna kriteeriumiks.

#### IV. Liitsõna liigid.

Liitsõnu võivad moodustada mitmesugused sõnaliigid. Liitsõna liik määratakse selle järgi, millist tähendust väljendab liitsõna, kuulugu liitsõna osad millisesse sõnaliiki tahes (*kütteaine, suurpõllupidamine, eraomand, eriteadus, põlevkivi, purskkaev, magamaminek, pange-täis* — kõik liitnimisõnad; *kolmeaastane, kriitvalge, tuliuis* — liitomadussõnad; *agemööda, kuhupoole, ülesmäge* — liitmäärsõnad jne.). Eri-lised liitsõnad on ühendverbid ja ühendsidesõnad, mis esinevad teata-vail juhtumeil lahkukirjutatavate sõnadena, näit. *välja maksuma, sest et, siis kui* jne.

#### Liitsõnade liigid.

1. Liitnimisõnad (*õpperaamat, sullepa*).
2. Liitomadussõnad (*peegelsile, kolmekõiteline*).
3. Liitarvsõnad (*kolmkümmend, viissada*).
4. Liitasesõnad (*niisugune, igaüks*).
5. Liit- ja ühendteigusõnad (*mitmekordistama, tasakaalustama, väljamakstud palk*).
6. Liitmäärsõnad (*otsekohe, kuhupoole*).
7. Liitabisõnad (*otsekui, niisiis, niikuinii*).

Sageli tuleb piiritleda täiendsõna liiki ja vormi. Sellepärast anname ülevaate täiendsõna liikidest ja vormidest.

Täiendsõnad võivad olla järgmised:

1. Käändsõnad:
  - a) nimisõnad ains. nimetavas käändes või konsonantlõpuga (*aedvili, suvinisu, naistöoline*);
  - b) nimisõnad ains. või mitm. omastavas (*tindipott, kapsasupp, lasteaed*);
  - c) nimisõnad mõnes muus käändes (*kooliskäimine, maalesõit, päheõppimine, reaskülv, töötatööline*);
  - d) omadussõnad ains. nim. ja omast. käändes (*väikelinn, suurtööstus, vanaisa, laiaulatuslik*);
  - e) arvsõnad ains. nim. ja omast. (*viisaastak, kolmnurk, seitsmeaastane*);
  - f) asesõnad ains. nim. ja omast. (*isemeelsus, omaalgatus, enese-kriitika*).
2. Verbaaltüved (*purskkaev, rändlipp*).
3. Infinitiivid ja oleviku partitsiip (*tundmaõppimine, tundasaamine, põlevkivi*).
4. Määrsõnad (*eemalejääja, kõrvaltaatamine*).
5. Kõrvalsõnad (*möödaminek, üleskirjutamine*).



## V. Liitnimisõnad.

Liitnimisõnad on oma arvulise rohkuse poolest liitsõnade kõige laialdasem ja tähtsam ala. Eesti keele edasise rikastamise võimalused liitnimisõnadega näivad piiramatutena. See on tingitud asjaolust, et liitnimisõnad väljendavad harilikult liigimõistet, sellal kui liitsõnas põhisõnaks olev nimisõna väljendab soomõistet (loogilises mõttes — genus proximum), näit. *munakivi, raudkivi, kalliskivi* jne. — kivide liigid; *koolimaja, eramaja, elumaja, rahvamaja, kultuurimaja* — majade liigid; *kirjutuslaud, malelaud, hüppelaud, astmelaud, saelaud* — mitmesuguste laudade liigid; *koolimine, kojumine, magamine, ülesmine* — mitmesugused mineku liigid jne. Sedamööda, kuidas ühiskondliku tootmise ja inimese tunnetusprotsessi edasiaremine nõuab uute liigimõistete tarvituselevõtmist, täieneb eesti keele sõnavara ka liitnimisõnade poolest. Võime näha hulgaliselt tõendeid sõnavara arenemisest hilisemal ajal, 19. ja 20. sajandil. Näiteid: *emakeel, sugukeel, rahvuskeel, rahvakeel, hõimukeel, võõrkeel, murdekeel, erikeel* jne.; *kodukord, valvekord, külvikord, vahikord, koolikord, sisekord, vahekord, olukord, seisukord, kolhoosikord* jt.

Liitnimisõnad võime jaotada ühelt poolt täiendsõna liigi järgi nimisõnalise, omadus-, arv- ja asesõnalise, kohanime-lise ja mõnda muusse sõnaliiki kuuluva täiendsõnaga liitnimisõnadeks; teiselt poolt jaotame nimisõnalise täiendsõnaga liitnimisõnad täiendsõna vormi järgi omastavalise, nimetavalise, mõnes muus käändes esineva ning konsonanttüvelise täiendsõnaga liitsõnadeks.

### A. Nimisõnalise täiendsõnaga liitnimisõnad.

#### 1. Täiendsõna vorm.

Täiendsõna vormi küsimus tuleb vaatluse alla võtta seoses kõikumisega nominatiivses ja genitiivses liitumises. „Väikese õigekeelsuse sõnaraamatu“ 1953. a. trükk annab palju rohkem genitiivse liitumisega sõnu, kui varem oli lubatud (näit. *suvekleit, talvemantel, kattedkarv, kattleht, tõkkepuud, tekstiilitööstus* jne.).

Meie keeleõpikud on kuni viimase ajani püüdnud anda võimalikult täpse loetelu kõigist nominatiivse ja genitiivse liitumise juhtumest. Mis sellest välja tuleb? Liike saab niivõrd palju ning nominatiivse ja genitiivse liitumise reeglid ristuvad, nii et reeglite õppimine kujuneb puhtformaalseks; õpetaja isegi ei saa sageli aru, kus ühe juhtumi piir lõpeb ja teise oma algab.

On selge, et koolis (pealegi 7-klassilises koolis) pole mõtet anda üksikasjalisi reegleid liitumise kohta ja nõuda nende äraõppimist, niisamuti kui meil ei anta ega nõuta ülevaadet kõigi liidete, käänete tähenduste, kõikide sõnatüüpide, rektsoonijuhtumite jne. kohta. Õpilastele on tarvis keelt õpetada eeskätt kui suhtlemisvahendit.

Selleks et näidata, kuivõrd absurdne on suure hulga liitumise reeglite esitamine õpikuis ja nõue nende omandamiseks, loetlen järgnevalt nominatiivse ja genitiivse liitumise juhtumid, mis on toodud eesti keele õpikuis aastatest 1945—1953.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Esitatud reeglid ei ole antud lühiduse mõttes õpikute formulatsioonis, samuti ei esine üheski õpikus kõik siin toodud reeglid. Autori märkus.

Nominatiivne liitumine esineb juhtumeil, kui täiend-  
sõna tähendab:

1) materjali, ainet, millest põhisõnaga märgitud asi on tehtud (*kuldsõrmus, raudvoodi, nõõrredel, klaaspurk, viltsaapad, siidkleit, steariin-küünl*);

2) kuju (*tükksuhkur, rongkäik, lillkapsas*);

3) olulist tunnust (*sarvloom, okaspuu, kilpkonn, kaelkirjak, soomuslaev, nurksulud, ristikkein*);

4) asendit (*naaberkolhoos, piirjoon*);

5) seisundit (*lõpparve, lõppsõna, põhilaud*);

6) abinõu (*pumpkaev, peegelpilt*);

7) vahendit (*vesiravi, õhkpidur, vesivärv* — aga: *tuuleveski, aurulaev, purjelaev*);

8) kehaliiget (*käsitöö, käsikivi, käsipall, jalgratas, sõrmkübar, jalgpuu, huul-häälik* — aga: *kurguhäälik, keelehäälik, rinnahingamine*);

9) asukohta (*põldpüü, aedmaasikas, metsõunapuu, vesiroos, põldhein*);

10) esinemisaega (*talvrukis, sügiskünd, kevadkülv*).

Veel esineb nominatiivne liitumine järgnevail juhtumeil:

11) kui täiend- ja põhisõna mõiste kattuvad (*linnriik, märk-laud, kiiktool, aedlinn*);

12) vanemais rahvakeelseis liitsõnades (*laudlina, kaupmees, mesipuu, kingsepp, kangaspuu, sadulsepp*);

13) mõnedes saksa keelest tulnud laenudes (*postkaart, post-kontor, tempelmark, postmark, tualettseep*);

14) mõnedes keemiliste ühendite nimetustes (*soolhape, kloor-vesinik, vesinikülhapend*).

Genitiivne liitumine esineb juhtumeil, kui liitsõna tähendab:

1) taimeliiki (*tammepuu, sõstrapõõsas, aasahein* — aga: *koerputk, raudrohi, vesiroos, vesihernes, vesilääts, meriliilia*);

2) loomaliiki (*hundikoer, lambakoer, toakoer, lehetäi, piimalehm, lihalehm*);

3) kuud (*märtsikuu, maikuu*);

4) püha, tähtpäeva (*oktoobripühad, maipühad, võidupüha, jaanipäev, mardipäev*);

5) sugulust (*vennapoeg, õetütar, tädimees*);

6) ametit (*rätsepaamet, kingsepatöö, õpetajakutse*);

7) toitu (*kapsasupp, lambapraad, seakarbonaad*);

8) kuulumist kogu liigile (*raamatuleht, majakatus, lambikuppel, linnu-laul, automürin*);

9) liiki asukoha järgi (*laualamp, seinakell*);

Peale nende juhtumite esineb genitiivne liitumine juhtumeil, kui täiend sõna tähendab:

10) ainet, millest koosneb üksik osa (*liivatera, multatükk, klaasi-kild, veetilk*);

11) ainet, millest koosneb tervik (*veesammas, veesoon, söelade*);

12) ainet, millest koosneb teatud hulk, kogu (*mullahunnik, liivakoorem, heinakuhi, lumehang*);

13) funktsiooni (*lapsevanker, paberikorv, lillepott, heinaküün, naistearst, aknakardin, leivalabidas, lahinguväli*);

14) tegevuse objekti (*leivaküpsetamine, viljalõikus, kartulivõtmine, vilja-peks, põlluküündmine*);

15) kuuluvust (*rahvakomme, pulmakomme, lehmapiim*);

16) koosseisu (*raualadu, rukkileib, õunakeedis, terasevalu*);

17) aega (*päevatöö, öötöö, aastapalk*);

18) abinõu (*masinakiri, küünlavalgus, pliatsikiri, keelehäälik*);

19) päritolu (*linnakodanlus, kooliõde, koolipoiss*);

20) olulist tunnust (*põrdepunkt, aatomipomm*);

21) tegija objekti (*korstnapühkija, uksehoidja, asjaajaja, pioneeri juht, autojuht, lastekasvataja*);

22) täiend sõna tähendab liiginime, põhisõna selle iseloomustavat erinevust (*poisi-klutt, tüdrukuplika, nõiamoor, hobusekronu, plikatirts, mehemürakas, autologu*);

23) täiendsõna tähendab eset, põhisõna tema olulist osa, kusjuures liitsõna tervikuna väljendab esemeosa liiki (*noatera, pealagi, masinarihm, kaseleht, silmater, käeluu, äkkepulk*);

24) täiendsõna tähendab liiginime, põhisõna sugunime (*silmahamm, sääseputukas, rukkivili, nääripäev*).

On selge, et sellise hulga reeglitega pole koolis midagi peale hakata; need ei tee küsimust selgemaks, vaid segasemaks, koormates ühtlasi õpilase aju. Tuleks piirduda ainult kõige selgemate, kõige põhilisemate juhtumite esiletoomisega.

Nominatiivse ja genitiivse liitumise reeglite hulgaline esitamine on nähtavasti omaaegse „keeleuenduse“ traditsiooni jätkamine. „Keeleuendus“ nimelt propageeris palju laialdasemat nominatiivset liitumist, kui rahvakeeles esineb, ja vajas selleks rohkesti reegleid (vrd. näiteks: *rühmpilt, hõimrahvas, varikuju, äärmärkus, aurlaev, tuulveski, pliitsjoonistus, purilaev, karpkorjandus, tubakärbes* jne.).

Eespool öeldut arvestades tuleb tarvitusele võtta nominatiivse ja genitiivse liitumise käsitlemiseks uus süsteem. Esmajärjekorras tuleb käsitleda genitiivset liitumist (seni käsitleti nominatiivset) kui peamist, harilikumat liitumisviisi (liitsõnade vaatluse põhjal VÕS-ist nähtub, et umbes 75% esineb genitiivset liitumist), mida on raskem reeglitega piiritleda. Esitatavate reeglite arv tuleb viia miinimumini mõistete võimaliku üldistamise teel. Tuleb esile tuua nominatiivse ja genitiivse liitumise segatüüp.

Peaks tähelepanu juhtima sellele, et teatud sõnad, nende tähendusest olenevalt, võivad liituda ainult genitiivselt (*aasta, aeg, päev, meel, keha, kool, rahvas, laps, raamat, piim, sõit, kartul, kiri, püük* jne.), teised võivad liituda nii genitiivselt kui ka nominatiivselt (*vesi, raud, käsi, aed, põld, mets* jne.), kolmandad (vähesed) ainult nominatiivselt (*abonent, agregaat*).

Nominatiivsest ja genitiivsest liitumisest tuleks anda järgnev käsitlus.

Nimisõnaline täiendsõna esineb liitnimisõnas kõige sagedamini ainsuse omastavas käändes. Tihti on täiendsõna ka ainsuse nimetavas käändes ning üksikuil juhtumitel teistes käänetes (mitm. omastavas, ains. sisseütl., seesütl., ilmaütl. jne., näit.: *lasteraamat, jahileminek, kooliskäimine, maatamees* jt.).

Omastavalise ja nimetavalise täiendsõna tarvitamisel on sageli tähenduslik erinevus. Näiteid: *raudahi — rauaahi, laudlaegas — laulaegas, vaskkast — vasekast, raudnael — rauanael, vaskneet — vase neet, ahiküte — ahjuküte* jne.

Üksikuil juhtumel on tarvitatud nimetavalist ja omastavalist liitumist vaheldumisi (näit. *tõlkelaen — tõlgelaen, suveriided — suvirii ded, lumivaip — lumevaip, tulitikud — tuletikud, suvikleit — suvekleit* jt.), kuna siin tähenduslikku erinevust ei ole.<sup>16</sup>

Seni on mõnikord piiritletud nominatiivse ja genitiivse liitumise (nimetavalise ja omastavalise täiendsõna tarvitamise) tähenduslikku erinevust sellega, et genitiivne täiendsõna näitavat liiki, vastates küsimusele *missugune?*, nominatiivne aga muid suhteid<sup>17</sup> (*majauks,*

<sup>16</sup> Praegu on nimetatud juhtumel eelistatud omastavalist liitumist. Vt. „Väike õigekeelsuse sõnaraamat“, Tallinn, 1953.

<sup>17</sup> Vrd. V. Ordlik jt., Eesti keele grammatika, VI kl., Tallinn, 1953, lk. 118 ja A. Kask jt., Eesti keele grammatika, X kl., Tallinn, 1952, lk. 38.

*kuuriuks, laudauks, autouks, garaažiuks, toauks, aga: lauduks, vineeruks, rauduks, paraaduks* jne.). Tegelikult väljendab nominatiivne täiendsõna niisamuti kui genitiivnegi liiki, õieti — mõlemal juhtumil väljendab täiendsõna koos põhisõnaga liiki ja nimelt väga mitmesuguses suhtes (materjali, olulise tunnuse, koha, aja jne. suhtes), näit. *palksein, kivisein, laudsein, raudsein* jne. (võime samuti küsida *missugune sein?*) — seinte liigid materjali poolest; *sarvloom, sõrgloom* — loomade liigid olulise tunnuse poolest jne. Tähendab genitiivne ja nominatiivne liitumine on oma põhifunktsioonilt ühesugused, kuid nende erinevus seisab selles, et nad näitavad liike erinevas suhtes, mida tuleb keeletarvitajal tunda, et osata keelt kui suhtlemisvahendit täpselt tarvitada.

## 2. Täiendsõna omastavas käändes.

Nagu märgitud, esineb suuremas osas nimisõnalise täiendsõnaga liitnimisõnades täiendsõna ainsuse omastavas käändes, iseloomustades ligemalt põhisõna ja vastates omadussõna küsimusele *missugune?* (näit.: *kuusepuu, männipuu, lõhe kala, keeleõpik, märtsikuu, õepoeg, vennatütar, linnulaul, rahvasaadik, lehmapiim, seapraad, kapsasupp, kuusemets, vabrikutöölaine, rätsepaamet, koolivend, rahvaharidus, rauamaak, nisuväli, päevatöö, liivakoorem, mullahunnik* jt.).

Peale selle annab ainsuse omastavas käändes olev täiendsõna põhisõnale liigimõiste tähenduse veel neil juhtumel, kui ta näitab:

a) funktsiooni (põhisõnaga märgitud objekti otstarvet, vastates küsimusele *missugune?* kõrval ühtaegu ka küsimusele *milleks? milliseks otstarbeks? mille, kelle jaoks?*, näit. *raamaturiidul, raamatukapp, veoloom, veoauto, sõidupilet, paberikorv, lapsevanker, rahvamaja, karjalaut, piimalehm, riidekapp, põllumaa, heinamaa, aiamaa, püügi-riist, söögisaal, kontserdisaal, piimamannerg, leivakott, kartulikorv, kirjapaber, aknakate, õhuaken, puhkekodu, koolimaja, külvimasin, klaasinuga, heinaküün, rauasaag, tindipott, viljapeksumasin* jt.);

b) objekti (millele on suunatud põhisõnaga väljendatud tegevus, näit. *raamatulugemine, kirjikirjutamine, viljapeksmine, rukkilõik, kartulivõtmine, enesekriitika, viljakuivatus, viljakoristus, heinategu, sõnnikuvedu, korstnapühkija, habemeajaja, karjatalitaja, söetootmine, taimekasvatus* jt.).

Märkus 1. Objekti näitav sõna ei moodusta järgneva sõnaga liitsõna sel juhtumil, kui ta ei anna põhisõnale liigimõiste tähendust, vaid moodustab juhuslikuma sõnaühendi (näit. *kuulutuse lugemine*, vrd. *raamatulugemine, näidendi kirjutamine*, vrd. *kirjikirjutamine, loomapeksmine*, vrd. *viljapeksmine, hobuse võtmine*, vrd. *kartulivõtmine* jne.).

Märkus 2. Tuleb tähele panna, et omastavas käändes olev sõna ei esine täiendsõnana, vaid on täiendiks (täh. liitsõna ei teki) järgnevail juhtudel:

a) kui ta märgib kuulumist mõnele üksikule, vastates küsimusele *kelle oma? mille oma?* (näit. *tamme lehed* = ühe teatud tamme puu lehed, *klassi aken* = ühe klassi aken, *õpilase vihik* jne.);

b) kui omastaval käändel on täiend ees (see näitab samuti kuulumist

mõnele üksikule, näit. *kolhoosipõllud*, aga *meie kolhoosi põllud*, *toaüks* — *suure toa üks*, *kooliõpilased* — *selle kooli õpilased* jne.).

Sellest juhtumist tuleb lahus hoida teine juhtum: kui täiend kuulub kogu liitsõnale, mitte aga omastavas käändes olevale täiendile nimisõna ees. Sel juhtumil esineb liitsõna harilike reeglite järgi (näit. *suur toaüks*, *need kooliõpilased* jt.);

c) kui omastavaline täiend on pärisnimest tekkinud (näit. *vene keel*, *ukraina rahvas*, *hiina kunst* jt.);

d) mitmuse omastavas esinev täiend harilikult liitsõna ei moodusta (näit. *maade mõõtmine* (vrd. *maamõõtmine*), *vigade parandus*, *õpilaste tööd*, *ilmade ennustamine* jt.).

Mitmusliku täiendsõnaga liitnimisõna moodustavad üksikud sõnad liitumise üldpõhimõtte järgi, s. t. kui nad sõnaühendina väljendavad teistsugust mõistet kui liitsõnana (näit. *lastearst*, vrd. *laste arst*, *võõrastetuba*, vrd. *võõraste tuba*, *vanadekodu*, vrd. *vanade kodu* jne.).

Kui nimisõnaliste sõnaühendite puhul on võimalik nii kokkukirjutamine kui ka lahkukirjutamine, kuna esimene sõna vastab niihästi küsimusele *kelle?*, *mille?*, näidates päraltolekut, kui ka küsimusele *misugune?*, näidates liiki, tuleb eelistada lahkukirjutamist (*sotsialismi leer*, *sõja ajal*, *mõtte selgus*).

Mõnikord ei moodusta omastav käänne järgneva sõnaga liitsõna isegi sel juhul, kui ta väljendab üksnes liiki või laadi, nimelt pikemate sõnade puhul ja juhul, kui omastavas käändes olev sõna on ise liitsõna (näit. *kommunismi suurehitused*, *matemaatika õpetaja*, *keskkooli õpilane*, *õppeala juhataja* jne.). Lahkukirjutamine ja kokkukirjutamine annavad sel juhtumil edasi üht ja sama mõistet, ilma tähendusliku erinevusest.

Selsamal põhjusel kirjutatakse liitsõnaline objektiline omastav järgnevast sõnast lahku, s. t. ta ei esine täiendsõnana, vaid täiendina, näit. *tangupudru keetmine* (vrd. *puдруkeetmine*), *õpperaamatu lugemine* (aga *raamatulugemine*), *algkooli juhataja*, *elamisloa taotlus* jne.

Kahtluse korral tuleb jätta sõnad liitsõnadeks.

Tuleb hoiduda pikkadest liitsõnadest, kui liitsõnad ei anna liitsõnaga võrreldes edasi teistsugust mõtet: *päevakorra punkt* (kuid *esimese päevakorrapunktina*), *tulekustutamise vahendid* (mitte *tulekustutamisevahendid*) jne.

#### Omastava kokku- ja lahkukirjutamine.

Kokku	Lahku
Täiendsõna iseloomustab põhisõna:	Täiendav sõna:
a) üldiselt (näit. <i>kasemets</i> , <i>kooliõde</i> , <i>viljakoores</i> );	a) näitab kuuluvust kellelegi või millelegi üksikule (näit. <i>õpilase raamatud</i> , <i>direktori käskkiri</i> , <i>poisi püksid</i> );
b) funktsiooni poolest (näit. <i>rahvamaja</i> , <i>aknakardin</i> , <i>püügibrigaad</i> );	b) on mitmuses (näit. <i>kolhooside abistamine</i> , <i>riiete õmblemine</i> , <i>vanemate abistamine</i> );
c) objekti poolest (näit. <i>enesekritika</i> , <i>rukkiõikus</i> , <i>kartulivõõtmine</i> ).	c) on pikem sõna või liitsõnaline objektiline omastav (näit. <i>kommunismi suurehitused</i> , <i>õpperaamatu lugemine</i> , <i>käsikirja tooja</i> ).

### 3. Täiendsõna nimetavas käändes.

a) Ainsuse nimetavas käändes olev täiendsõna näitab välist tunnust või ainet (näit.: *lintraktor, põikpuu, juurvili, kiiktool, ringmäng, pidupäev, lõõtspill, poeglaps, tiibklaver, sulgloom, sõrgloom, soomusrong, okastraat, nurksulud, raamsaag, nahkjalatsid, kivimaja, plekkkarp, klaasnõu, sulgpadi, plekkkatus* jt.).

b) Nimetavaline täiendsõna esineb ka mõnedes vanemates liitsõnades ja keemilisi ühendeid väljendavates sõnades (näit.: *kingsepp, laudlina, kangasteljed, postkontor, soolhape, väävelvesinik* jt.).

### 4. Täiendsõna nimetavas ja omastavas käändes.

Mõnedel juhtumitel esineb täiendsõna niihästi nimetavas kui ka omastavas käändes ja nimelt:

1) juhtumil, kui täiendsõna märgib kehaliiget, abinõu või vahendit (näit. *käsipeegel, käekott, käsipuu, käerauad, käekell, käsi kiri, vesiveski, auruveski, purilennuk, purjelaev*);

2) juhtumil, kui täiendsõna märgib asukohta või esinemis- aega: *veelind, vesirott, mere rohi, merihein, aedmaasikas, aialill, tali tee, talve maastik, kevade lill, kevadkogrits, suvilill, suve riided, laualamp, laudlina*.<sup>18</sup>

### 5. Täiendsõna muudes käänetes.

Muudes käänetes (peale ainsuse nimetava ja omastava ning mitmuse omastava) esinev sõna liitub järgneva sõnaga harva, ja ainult juhtumil, kui kaks sõna liitsõnana moodustavad mingi erilise, väljakujunenud mõiste (näit.: *jahile-, kalale-, marjuleminek, tuppaturek, kojutulek, toasolek, töötatööline, marjulkäik, kalal-, metsaskäik, kõveraks-tõmbumine* jt.).

### 6. Konsonanttüveline täiendsõna.

a) Konsonanttüveline liitumine tekib omastavalise liitumise asemel juhul, kui täiendsõnaks, välja arvatud objekti märkiv täiendsõna, on 3-silbiline III-välteline või rohkemasilbiline V käändkonna sõna (-ne, s-sõna), näit.: *tootmisprotsess — tootmise protsess, kirjutuslaud, majandusülem, väljendusoskus, külalislahkus, ehitusmaterjal, töölisühing, loodusteadus, seaduspärasus, sõprussidemed, noorusaastad, hääletussedel, kasvatustöö, elamispind*; objekti märkiv täiendsõna (objektiline omastav) peab tingimata olema omastavas käändes (näit. *kaugusemõõtja, jäätisemüümine, sõpruseavaldus* jt.).

<sup>18</sup> Peale nende juhtumite on mõnedel liitsõnadel täiendsõna vorm kõikuv — on esinenud või esineb praegugi kord nominatiivsena, kord genitiivsena: *lõppupidu — lõpp-pidu, lõppaktus — lõpuaktus, suvenisu — suvinisu, kontserdisaal — kontsert-saal, treeningutund — treeningtund, pioneerijuht — pioneerjuht, mootorsport — mootorisport, tulitikk — tuletikk*. Neis sõnades pole täiendsõna vorm kivilinenud sellepärast, et see võib olla mitmele reeglile vastav (funktsiooni, olulise tunnuse jt. reeglitele).

b) Kolmesilbilised I- ja II-vältelised, samuti kahesilbilised -ne ja s-sõnad liituvad täiendsõnadena vastavalt nimetavalise ja omastavalise liitumise üldreegleile, kusjuures nimetavalise liitumise asemel esineb konsonanttüveline liitumine (näit. *katusepapp, -kivi, -plekk, jänese-, rebasenahk, rebusepoeg, orasepõld, tennisemängija; naisarst, -lendur, eostaim, terasvedru* jt.).

### B. Kohanimed täiendsõnana.

Kohanimed moodustavad liitsõna sõnaga maa (*Nõukogudemaa, Venemaa, Eestimaa, Donimaa, Prantsusmaa, Kreekamaa, Inglismaa, Lapimaa, Kubanimaa, Saksamaa, Saaremaa*) või kui esimene sõna omaette pärisnimena ei esine ega käändu (*Võrtsjärv, Munamägi, Emajõgi, Vasknarva, Piirisaar, Osmussaar, Kadriorg, Paljassaar, Vahemeri, Surnumeri, Põhjameri, Valgejõgi* jt.).

Märkus: Kohanimi ei moodusta liitsõna, kui teda saab pärisnime tähenduses tarvitada üksi, ilma järgneva üldnimeta (*Moskva oblast — Moskva, Pärnu linn — Pärnu, Orissaare rajoon*) või kui pärisnime esimeseks osaks on käänduv omadussõna (*Must meri, Punane meri, Vaikne ookean*). Ka tänavate, väljakute jne. nimed kirjutatakse lahku (*Rohu tän., Võidu väljak*).

### Nimisõnalise täiendsõnaga liitumisõnad. (Kokkuvõtlik tabel.)

Täiendsõna vorm				
Ainsuse omastav	Ainsuse nimetav	Ainsuse omastav ja nimetav	Konsonant-tüveline	Muud käänded
1) Iseloomustab põhisõna üldiselt ( <i>männipuu, õepoeg, laualamp</i> ).	1) Näitab välistunnust või ainet ( <i>ringtee, okaspuu, presenkott, vasktraat</i> ).	1) Näitab abinõu, vahendit ( <i>käsipuu, käekott, purilennuk, purjepaat</i> ).	1) Esineb omastavalise täiendsõna asemel 3-silbiliste III-välteliste või rohkemasilbiliste V käändkonna (-ne, -s-) sõnade puhul ( <i>majandusala, külmutuskapp, raskuspunkt</i> ).	Esinevad liitsõna moodustumise üldpõhimõtete alusel ( <i>kojuminek, kalal käimine, teelolek</i> ).
2) Näitab funktsiooni ( <i>raamaturiidul, veoauto, külvimasin</i> ).	2) Esineb vane mais ja keemilisi ühendeid märkivais liitsõnades ( <i>laudlina, kangasteljed, soolhape</i> ).	2) Näitab esimesisaega või asukohta ( <i>suvinisu, suvemantel, aedpõrnikas, aia kahjur</i> ).	2) 2-silbilistel V käändkonna (-ne, -s-) sõnadel nimetava käände asemel ( <i>naisõpilane, naisarst</i> ).	
3) Näitab objekti ( <i>viljapeks, raamatulugemine, raadiokuulamine</i> ).				

### C. *Omadus-, arv-, ase- või tegusõnad liitnimisõna täiendsõnana.*

Omadus-, arv-, ase- või tegusõna võivad moodustada täiendsõna liitnimisõnas sõnade liitumise üldpõhimõtte järgi, s. t. kui need sõnad liitunudena väljendavad teistsugust mõistet kui lihtsõnadena (*noor mees — noormees, viis nurka — viisnurka, vabariik, vabakaubandus, suurlinn, suurtööstus, suurmees, suurteos, suurettevõte, suursaavutus, väikelinn, väiketööstus, väikemees, väikemaapidaja, vanaisa, vanaema, vanamees; isetegevus, omaalgatus; kolmnurk, nelinurk, viisaastak, põlevkivi* jt.). Seejuures esinevad nimetatud sõnaliikidesse kuuluvad täiendsõnad nimetavas käändes või lühenenult (*noorsugu, põlevkivi, kolmnurk, ühismajand, isetegevus, punanurk, kaugõpe, tsentraalpank, kapitaalmahutus* jt.).

### D. *Muud sõnaliigid täiendsõnana.*

Täiendsõnana võivad üksikjuhtumitel esineda muud sõnaliigid — määrsõnad ja kõrvalsõnad ning sidekriipsuga kirjutatuna ka teised abisõnad liitsõna moodustumise üldpõhimõtte järgi (*kõrvuseadmine, ülesütlemine, ümbervahetamine, mahajäämine, üleskeeraja, ülesminek, sisseminek, väljaminek, möödaminek, sassimine, jaa-sõna, oh-hüüe* jt.).

### E. *Liitnimisõnad, mille põhisõnaks pole nimisõna.*

Üksikjuhtumel tekib liitnimisõna ka sel juhul, kui põhisõnaks ei ole nimisõna (näit.: *suutäis, peotäis, lusikatäis, kolhoosinoor, koolinoor, kartulipealsed, saapapealsed, aiaäärne, toapealne* jt.). Neil juhtumel on põhisõnana esinev omadussõna tarvitatud nimisõna funktsioonis.

### F. *Muud küsimused ja täiendused.*

1. Selleks et õpilased võiksid õigesti aru saada omastavas käändes oleva nimisõna kokku- ja lahkukirjutamisest järgneva nimisõnaga, tuleb õpilastele selgitada (vähemalt X klassis) nimisõna omastava käände *n e l j a t ä h e n d u s t*: possessiivset, definitiivset, objektilist ja subjektilist. Ja nimelt just definitiivses ja objektilises tähenduses tarvitav omastav võib moodustada liitsõna esimese osa (*rätsepa-amet, leivaküpsetamine, raamatulugemine*), kuna omastav possessiivses ja subjektilises tähenduses liitsõna ei moodusta (*rätsepa amet* (possessiivne), *õpilase lugemine* (subjektiline), *klassijuhataja tund* (tundi annab klassijuhataja — possessiivne).

Võib juhtida tähelepanu seigale, et viimasel juhtumil on genitiivi tarvitatud ühe olendi, eseme, nähtuse märkijana (*rätsepa /teatud rätsepa/ ametiks* oli nüüd uulitsapühkimine; *raamatu /ühe raamatu/ lugemine* edenes aeglaselt jne.).

2. Tuleb eriti tähelepanu juhtida sellele, et kokku kirjutatakse teise sõnaga ainult *n i m i s õ n a* (definitiivne ja objektiline) omastav. Õpilased kalduvad pärast selle peatüki läbivõtmist kokku kirjutama ka omadussõna, lähtudes (definitiivse omastava) küsimusest *m i s s u g u n e ?* (näit. *majanduslik küsimus, õnnelik inimene* jne.).

3. Liitsõna väljendab harilikult mingit kindlakskujunenud *m õ i s -*



t et. Sellepärast üks ja sama sõna võib ainult teatud sõnadega moodustada liitsõna, teistega mitte, näit. *raamatulugemine* — *kirja lugemine*, *kirjakirjutamine* — *avalduse kirjutamine*, *kooliõpetaja* — *sinu õpetaja*, *äraolek* — *laagris olek*.

4. Liitsõna ei moodusta sääraseid sõnad, kui varustuse ja turustuse valitsus, turismi ja ekskursionisti büroo, keele ja kirjanduse kabinet, aianduse ja mesinduse trust jt. Siin kuuluvad ühe nimisõna juurde kaks sidesõnaga ja ühendatud omastavalist täiendit. Neist tuleb lahus hoida selliste sõnaühendite kirjutamine, nagu *koolera- ja katkubatsillid*, *laeva- ja lennuühendus* (s. t. laevaühendus ja lennuühendus), *partei linna- ja rajoonikomiteed*. Neis sõnaühendites on juttu kahest eri mõistest, kusjuures sidekriips asendab liitsõna korduvat lõpposa.<sup>19</sup>

## VI. Liitomadussõnad.

Omadussõna moodustab liitsõna eelneva käändsõnaga, kui nad koos väljendavad omaette, iseseisvat mõistet. Liitomadussõnas võivad täiendsõnaks olla kõik käändsõnad.

a) Nimisõna võib olla omadussõnalise liitsõna täiendsõnana nimetavas ja omastavas käändes. Nimetavas käändes väljendab ta eset, millega võrreldakse põhisõnas märgitud omadust (*lumivalge* — valge kui lumi, *tulipunane*, *välkkiire*, *päevselge*, *peegelsile*, *lubivalge*, *kirsspunane*, *veripunane*, *kuldkollane*, *süsimust*, *hiirvaikne*, *klaassile*). Muil juhtumel esineb nimisõnaline täiendsõna omastavas käändes (näitab suhet) (*verevaene*, *viljarikas*, *kohusetruu*, *sõnaaher*, *löögivalmis*, *tulekindel*).

b) *ne-*, *line-* või *lik-*liiteline omadussõna tekitab harilikult liitsõna eelneva juurdekuuluva käändsõnaga, kusjuures täiendsõna liitub omastavaliselt (*viiekordne*, *kaheastmeline*, *heatahtlik*, *sügavamõtteline*, *kolmerublane*, *teravaotsaline*, *heledajuukseline*, *tumedajuukseline*, *viieastmeline*), välja arvatud juhtum kui *-ne*, *-line* või *-lik* liidetakse nimetavalise või konsonanttüvelise täiendsõnaga liitsõnale (*viisnurk+ne*, *vokaallõpuline*, *noormehelik*). Kui täiendsõnaks on pärisnimi, kirjutatakse see *-ne-* või *-line-*liitelise omadussõnaga kokku sidekriipsu abil (*Kreutzwaldi-aegne*, *Koidula-nimeline*, *Puškini-taoline*, *Mitšurini-nimeline* jt.).

c) Omadussõnad omavahel liituvad nimetavaliselt või konsonanttüveliselt (*magushapu*, *kultuurilis-kasvatustlik*).

Märkus. *ne-* või *line-*liiteline omadussõna ei moodusta eelneva käändsõnaga liitsõna, kui sel eelneval käändsõnal on täiend: *kolme meetri pikkune* (vrd. *meetripikkune*), *V. Kingissepa nimeline* (vrd. *Kingissepa-nimeline*).

Samuti kirjutatakse *ne-* ja *line-*liitelistest omadussõnadest lahku ka sidesõnaga ja ühendatud omastavas käändes esinevad sõnad (näit. *Tallinna ja Tartu vaheline rong*, *kahe ja poole aastane laps*).<sup>20</sup>

Ka sel juhtumil, kui omadussõna esineb määrsõna tähenduses, tugev-

<sup>19</sup> Vt. „Väike õigekeelsuse sõnaraamat“, Tallinn, 1953, lk. 338.

<sup>20</sup> „Väike õigekeelsuse sõnaraamat“, Tallinn, 1953, lk. 340.

dades järgneva omadussõna mõistet, ei moodustu liitsõna (näit. *määratu suur, ääretu lai, põhjatu sügav* jts.).

d) Arvsõna juurde kuuluv *ne-* või *line-*liiteline omadussõna kirjutatakse täiesti kokku eelneva *lihtarvsõnaga* ja sidekriipsu abil eelneva *lihtarvsõnaga* või *numbriga* (*kolmekuine, viieteistkümne-aastane, kaheksa-leheküljeline, 467-leheküljeline*). Kui arv on väljendatud mitme sõnaga, siis järgnevat omadussõna kokku ei kirjutata (*kahekümne viie aastane, kaheksa viiekümne leheküljeline*.)

## VII. Liitarvsõnad.

Arvsõnad moodustavad liitsõna järgnevail juhtumel: kümned ja sajad eelneva ühelisega (26 sõna), samuti sõnadega *pool, mitu, mõni, paar* (*viieteistkümmend, kuueteistkümmes, seitsekümmend, kaheksasada, neljakümmendat, üheksasajandale, poolsada, mitukümmend, mõnikümmend, paarsada*).

Märkus. Eelnevast arvsõnast kirjutatakse lahku ühelised, tuhanded, miljonid, miljardid jne. (näit. *kakskümmend kaks, kolm tuhat, seitse miljonit, kakssada miljardit* jne.).

Need reeglid on kehtivad ka murdarvsõnade kohta (näit. *üks viieteistkümmendik, seitse kahekümne viiendikku, kolm kaheksa kahekümne kaheksandikku* jne.).

## VIII. Liitasesõnad.

Liitasesõnaks nimetatakse säärast liitsõna, mis väljendab asesõna tähendust, s. t. omab üldist näitavat või küsivat tähendust. Liitasesõnad on järgmised: *igauks, niisugune, iseenese, üksainus, üksteise, teineteise, niisugune, seesugune, omaenese, kõiksugu, igasugu, igasugune* jt.

## IX. Liit- ja ühendtegasõnad.

Liittegasõnad on püsiva iseloomuga liitsõnad ja on moodustatud liitkäändsõnadest *verbitunnuste* lisamisega (*auhinda + ma, tasakaalu-sta + ma, abiellu + ma*), kõrvalsõnade või eesliiteliste sõnade (prefiksiste) abil (*üle + hindama, ala + hindama*).

Ühendtegasõnad moodustuvad *verbist* ja kõrvalsõnast ning esinevad liitsõnadena oleviku ja mineviku kesksõnas ning *ma-tegevusnime* ilma ütlevas käändes, kui neid tarvitatakse omadussõna tähenduses: (*möödaminev, välja-makstav, läbiloetud, läbilugemata* (raamat).

Märkus. Liitsõna ei moodusta järgmised verbivormid:

1. *infinitiivid*, näit.: *välja minema, välja minemas, välja mine-mast, tagasi tulla, tagasi tulles*;

2. *pöördelised vormid*, näit.: *kirjutab üles, langes maha, võeti välja, oli läbi lugenud, on vastu võetud* jt.

Liitsõnu moodustavad kõrvalsõnaga ka *verbidest* tuletatud nimi-sõnad (liidetega *-ja, -mine* jt.: *üleskeeramine, läbilugemine, äramineja, ülesminek, väljavõte* jt.). Need aga moodustavad liitsõna ka teiste sõnade-ga, vastavalt liitnimisõna moodustamise reeglile. Näit. *raamatu-lugemine, koolimine, kooliskäija* jt. Neid on seni käsitletud ühend-verbis all, kuid kuuluvad tõeliselt liitnimisõna peatükki.

Erilist tähelepanu tuleb ühendtepusõnade kokkukirjutamise juhtumite käsitlemisel juhtida täis- ja ennemineviku vormidele ning neile juhtumeile, kui mineviku partitsiipe tarvitatakse omadussõna funktsioonis; eespool antud reeglite järgi esimesel juhtumil liitsõna ei moodustu (*on vastu võtnud, oli välja makstud*), kuna teisel juhtumil esineb liitsõna (*vastuvõetud materjal, väljamakstud summa*).

Tuleb märkida seda, et iseseisvad sõnad (käänd- ja mäarsõnad) verbidega harilikult liitsõnu ei moodusta (näit.: *linna sõitnud* (esimees), *punaseks värvitud* (katus), *krobelseks tõmbunud* (nahk), *linnast tulek, hästi kõnelev, kaugelt paistev*).

Kokkukirjutamine tuleb sel korral arvesse ainult üksikjuhtumeil üldreegli põhjal, s. t. kui sõnad lahkukirjutatuna ei väljenda seda mõistet, mida soovitakse edasi anda (näit.: *silmatorikav* (vrd. *silma torkav*), *kaelamurdev, kaugeleulatuv* (=suur), *mööduandev, põhjanev, kõrvulukustav, tuldpurskav, suurekstegev* (klaas), *ülalnimetatud, ülalmainitud* jne.).

## X. Liitmäarsõnad.

Liitsõnad, mis väljendavad mäarsõna tähendust (kohta, aega, teoviisi jne.), on liitmäarsõnad. Nii võivad liitmäarsõnad moodustada ükskõik millisesse sõnaliiki kuuluvad sõnad (*vastuoksa, üleõla, kõigepealt, igatahes, möödaminnes, üleile* jt.). Kui need sõnad lahku kirjutada, saavad nad teissuguse mõtte või kaotavad selle hoopis (*vastu oksa, kõige pealt, mööda minnes, tasa pisi* jne.).

Tuleb tähelepanu juhtida mõnede sõnadele, mis teatavas ühenduses moodustavad liitsõna, teises mitte.

1. Kaassõnad *pool, poole, poolt* moodustavad liitmäarsõna juurdekuuluva mäarsõnaga, kuna nad käändsõnaga liitsõnu ei moodusta (*kuspool, kuhupoole, kustpoolt; aga ida poole, lääne poolt, igale poole*).

2. *Kaupa, viisi* moodustavad liitmäarsõna, kui eelnev sõna on ainsuses, ei moodusta liitsõna, kui eelnev sõna on mitmuses (*päeva-kaupa, tunniviisi, aga päevade kaupa, tundide viisi*).

Märkus. Kui eelmisel sõnal on täiend, siis samuti ei moodustu liitsõna (*kolme päeva kaupa*).

3. *Haaval, ohtu, võitu* esinevad ainult liitmäarsõnades, lihtsõnana ei esinegi (*natukehaaval, plikaohu, suurevõitu*). *Pidi* — *kätt-pidi, aga paremat kätt pidi*.

NB! Ees- ja tagasõnad kirjutatakse lahku (näit.: *inimese kombel, telefoni teel, päeva jooksul, häda korral* jne.).

## XI. Muid küsimusi.

1. Asesõna eri moodustab liitsõna järgneva sõnaga, kui ta tähendab spetsiaalne, ega moodusta liitsõna ning kirjutatakse lahku, kui ta tähendab eraldi, lahusolev, erinev, näit. *eriteadused, eriharud, eriained* — *eri teadused, eri harud, eri ained* jt.

2. Instruktiiv harilikult liitsõna ei moodusta, näit. palja päi, palja jalu. Ainult eesliitelised sõnad *piki-, ava-* kirjutatakse ka instruktiiviga kokku: *pikisilmi, avasilmi*.

3. Seni on käsitletud liitsõna küsimuse all ka eesliiteliste sõnade *eba-, era-, esi-, hiigla-, igi-, kesk-, liht-, pisi-, sega-, sise-, üli-, uhi-, võhi-, puht-, puru-* tarvitamist, tunnistades sellega eesliitelised sõnad samaväärseiks sõnadega.

Tegelikult ei ole eesliitelised sõnad mitte sõnad, vaid prefiksids, sest nad ei esine kunagi üksi, vaid alati teiste sõnade osana, sellepärast et neil puudub sõna tähendus. Tegelikult on selle küsimuse käsitlemise koht peatükis „Sõnade tuletamine liidete abil“.

## XII. Sidekriipsu tarvitamine liitsõnades.

Sidekriipsu tarvitatakse liitsõnades järgnevatel juhtumitel:

1. Lugemise hõlbustamiseks pikemate liitsõnade puhul ja sel juhtumil, kui täiendsõna muidu jääks ebamääraseks (näit.: *eri-lastekodu*, *noorsoo-ajakirjandus*, *valg-ivake*, *klaas-ilukuulidega*, *lae-kaunistus*, *harjas-uss*, *kõrval-ühendus*, *eel-õpetus*, *pool-elutu*, *põõsas-aed*, *puur-auk*, *sinepi-iva*, *sarika-palgi*, *katel-oru*).

2. Sidekriipsu tarvitatakse sel juhtumil, kui sõnade liitmisel satuvad kõrvu kolm või neli ühesugust tähte (näit.: *latt-tara*, *lakk-king*, *kutseeetika*, *plekk-katus*).

3. Korduva täiendsõna või põhisõna ärajätmisel pannakse ärajäetud sõna asemele sidekriips (näit. *leht- ja okaspuud*, *lõppaktus ja -pidu*, *liit- ja liitsõnad*, *liitnimi-*, *-omadus-*, *-arv-* ja *-asesõnad*; loe: liitnimi-sõnad, liitomadussõnad, liitarvsõnad ja liitasesõnad).

4. Sidekriips esineb liitomadussõnades, kui täiendsõnaks on pärisnimi: *Läänemere-äärsed*, *Vilde-aegne*, *Puškini-taoline*.

5. Sidekriipsu tarvitatakse liitpärisnimedes, kui täiendsõnaks on põhja, lõuna, ida, lääne, kagu, kesk, väike jts. (näit. *Põhja-Euroopa*, *Lõuna-Ameerika*, *Ida-Siber*, *Lääne-Aafrika*, *Kagu-Euroopa*, *Kesk-Aasia*, *Väike-Aasia* jt.).

6. Sidekriips esineb selliseis liitsõnades, kui *päev-päevalt*, *emb-kumb*, *sinna-tänna*, *tühja-tähja*, *kimpsud-kompsud* jt.

7. Samaväärsete sõnade vahel, mida tarvitatakse liitsõnana: *mark-sism-leninism*, *dialektilis-materialistlik*, *õed-vennad*, *lapselik-abitu* jts.

8. Sidekriipsuga ühendatakse täiendsõnana tarvitatav üksik täht, mittedeklineeruv sõna, sõnaosa või märk: *k-täht*, *mõte-käändkond*, *š-märk*, *lik-liiteline*, *da-tegevusnimi* jne.

## XIII. Kokkuvõte.

Eelnenud meetodilises ülevaates on püütud näidata liitsõna käsitlemiseks koolis lihtsam, loogilisem tee, kui seda kasutati seni. Kuivõrd see on õnnestunud, seda võib näidata ainult praktika. On lähtunud eeskätt X klassi tasemest, nii et esitatud süsteemi ja terminite tarvitamisel VI ja VII kl. tuleb neid kohandada nende klasside tasemele. Praktiline töö eespool näidatud põhimõttele, mille peamiseks erinevuseks endisest on liitsõna tekkimise ning kokkukirjutamise käsitlemine koos ja täiendsõna käsitlemine ainult derivatiivse, mitte aga süntaktilise mõistena, võib aga arvesse tulla eeskätt siis, kui on olemas vastavad õpikud. On selge, et see käsitus ei vii otseselt ligemale liitsõna probleemi teaduslikule lahendamisele; seda ülesannet pole autor enesele seadnudki. Kui see veidigi aitab vähendada liitsõna käsitlemiseks kulutatavat aega, kui see võimaldab õppijatel pisutki kergema vaevaga omandada seda nii rasket eesti keeleõpetuse osa, siis on käesoleva kirjutise ülesanne täidetud.

## Mõtteid ja märkmeid „Eesti kirjanduse ajaloo“ puhul.

K. LEHT,

*Tallinna 2. Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja,*

H. REINOP,

*Haapsalu 1. Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja.*

Kirjanduse õpetamise tase Nõukogude Eesti koolides on kahtlemata aastast aastasse tõusnud. Õpilased tunnevad kindlamini kirjanduse ajaloo faktilist materjali, oskavad käsitletavaid teoseid siduda vastava ajajärguga, iseloomustada teoste alusel ühiskondlik-poliitilist olukorda ning määrata tegelaste klassikuuluvust ning klassiolemust. Vastukaa-luks sellele on olemas tõsiseid sümptome selle kohta, et kirjanduse õpetamise tase ei ole meil kasvanud niivõrd, et oleks põhjust rahul-oluks. Mis praeguses kirjanduse õpetamise meetodis põhiliselt kõlama jääb, on kirjanduse sotsiaalne sisu; kirjandus kui kunstiala oma spetsii-filise kujundlikkusega jääb tagaplaanile.

NLKP XIX kongressil märgiti, et peamiseks puuduseks kirjanduse õpetamisel koolides on asjaolu, et unustatakse kirjanduses peituv ilu ning muudetakse kirjanduse ajalugu näidete koguks klassivõitluse aja-loo illustreerimiseks.

Kirjanduse sotsiaalse sisu lahutamine kunstilisest küljest muudab käsitluse skemaatiliseks ja igavaks, lahjendab teose emotsionaalset jõudu ega erguta õpilasi kirjandust lugema ja lähemalt uurima. R. Sirge artikkel „Kirjanduse õpetamisest ja kirjanike järelkasvust“ („Sirp ja Vasar“ nr. 22, 1954) seob õigesti noorte kirjanike järelkasvu ja kirjandusliku loomingu ahtruse kirjanduse õpetamise madala taseme ja pooliku teostamisega meie koolides. „Kirjanduse õpetamise puudu-sed,“ kirjutatakse artiklis, „on suurel määral tingitud kirjandusloo õpe-tamise programmi ning meetodi tuimusest, elust irdumisest, bürokraat-likkusest, kui tahate.“ See on kirjaniku südamele meie sõnakunsti tuleviku pärast ning ühtlasi tõsine etteheide kirjanduse õpetajatele, kelle ülesandeks on kasvatada noortes armastust kirjanduse vastu, kujundada neis kirjanduse hindamise teadlikku oskust. Kogu etteheite raskus õpetajate õlgadele asetada oleks siiski ülekohtune, sest on mit-meid õpetajast sõltumatuid tegureid, mis on pidurdanud kirjanduse õpetamise arenemist (eriti eesti kirjanduse osas) õiges suunas.

Kõike muud kõrvale jättes peatume eesti kirjanduse õpiku juures. Kuni käesoleva aastani ei olnud meil eesti kirjanduse õpikut kui nii-sugust, oli midagi õpiku ja lugemiku vahepealset, mis ei suutnud nõuetekohast õpikut asendada. Käsitluse lünklikkus ja puudulikkus nendes raamatutes põhjustasid kahtlematult vigu hinnangu andmisel

üksikutele kirjanikele ja teostele ning piirasid kirjanduse tundide meetodilist mitmekesisust, surudes keskkoolidesse kirjanduse käsitlemise põhimeetodina loengu, mida, tõsi küll, praktiseeritakse ülikoolides, kuid mis põhimeetodina pole kohane keskkoolis. Kirjandusteoste kunstilise külje analüüs nendes raamatutes kas puudus täiesti või esines üksikute seostamata elementidena. Vajadus uue, materjali ulatuslikumalt käsitleva ja süstemaatilisel esitava õpiku järele oli väga suur. Sellise õpiku ilmumine saigi teoks käesoleval õppeaastal.

„Eesti kirjanduse ajaloo“ ilmumine kujunes meie kirjanduselu välja- paistvaks ja elustavaks sündmuseks ning kutsus esile rohkesti kaalu- kaid sõnavõtte. Õige ja asjaliku kõrval, mis õpiku kritiseerimisel on seni öeldud, võib märkida kahte ebaõiget tendentsi: ühelt poolt torkab silma tendents süüdistada õpiku autoreid selles, et nad ei ole korraga, esimeses kogu eesti kirjandust hõlmavas marksistlikus käsitluses suut- nud lahendada meie mineviku-kirjanduse ümberhindamise ja kirjan- duskriitika kõiki lahtisi küsimusi; teiselt poolt ei peeta silmas, et „Eesti kirjanduse ajalugu“ on kõigepealt kooliõpik ja et see asjaolu esitab oma kindlad raamid ning nõudmised. Nende, eriti viimase asjaolu mitteametamine on põhjustanud õpiku kritiseerimisel rea viltulöö- misi. Märkigem siin kas või O. Jõgi kaugeleminevat pretensiooni, nagu peaks keskkooliõpik andma lahenduse kodanliku perioodi kirjanduse perifeeriaküsimustele, nagu peaks selles ruumi antama vähemtähtsa- tele autoritele (Vallak, Roht) jne. (vt. „Looming“ nr. 5, 1954), või siis O. Uti samuti põhjendamata nõudmist („Õhtuleht“ nr-d 118 ja 119, 1954) E. Vilde publitsistika ulatuslikuma käsitluse kohta (kirjaniku maailmavaate selgitamise otstarbel). On liikvel isegi sellist „kriitikat“, et õpiku suured puudused tõstavad üles ta kõlblikkuse küsimuse, et õpikut (eriti I osa) on väärseisukohtade rohkuse tõttu ohtlik kasutada jne. Esimese osa tõsised puudused on ilmsed, need on kriitika ära märkinud (kuigi mõningate liialdustega) ja õpetajal tuleb neid arves- tada. Kuid üldiselt kuuluvad sellised äärmuslikud seisukohad liial- duste valdkonda ega peegelda kindlasti õpetajate enamuse arvamust, sest just õpetajad teavad kõige paremini, millisel määral uus õpik kujutab eelnevate õpik-lugemikega võrreldes uut kvaliteeti ja pakub õpetajale juba tõsist tuge ja abi.

Kuigi õpiku vigade põhjuseks on paras annus pealiskaudsust ja läbi- kaalumatus, on selged ja mõistetavad ka raskused, mis autorite kol- lektiiv pidi ületama. Nii tuli kirjanduse ajaloo õpiku autoreil selgusele jõuda paljudes seni lahendamata küsimustes kirjanduse ümberhinda- mise ja kirjanduskriitika alal. Erilise raskuse moodustas veel see asja- olu, et puudus igasugune toetus eesti kirjanduse meetoodika osas.

Käesolevas artiklis püüame esile tõsta mõningaid õpiku puudusi, lähtudes kooli praktilistest vajadustest, nendest vajadustest, mis ker- kivad esile kirjanduse õpetamisel. Esitatud mõtted ja arvamused ei pretendeeri ainuõigsusele; nende põhiliseks eesmärgiks on kaasa tõm- mata kirjanduse õpetajate laiemat hulka aktiivsemale mõttevahetusele eesti kirjanduse õpiku kohta ning kirjanduse õpetamise meetoodika kohta üldse.

## Programm ja õpik ning mõned proportsiooniküsimused.

Kirjanduse õpiku nagu iga teisegi õpiku koostamise eelduseks on nõuetekohane programm, mis määrab ära materjali valiku, ulatuse ja üksikosade proportsioonid ning on õpikule n. ö. vundamendiks. Kas meil eesti kirjanduse osas on kõigis üksikosades põhjalikult läbimõeldud programm? Tuleb ütelda, et meil sellist programmi praegu veel ei ole.

Programmi esimene ja suurim puudus on tema ülekoormatus. Eelmise õppeaasta alguses tehti vene kirjanduse programmis üsnagi olulisi kärpeid. Kirjanduse õpetajad võtsid selle väga vajaliku sammu rahuldusega vastu ning ootasid ka eesti kirjanduse osas teatavat selektsiooni olulisema ja väärtuslikuma esiletõstmise ning vähemtähtsa kõrvalejätmise suunas. Midagi sellist ei toimunud. Meie arvame, et eesti kirjanduse programm praegusel kujul on materjaliga ülekoormatud ning ei loo võimalusi kirjanduse põhjalikuks käsitlemiseks koolis. Kirjanduse õpetamise taseme tõstmise esimeseks abinõuks on eelduste loomine nii mineviku kui ka nõukogude kirjanduse paremikku, tema „kullafondi“ kuuluvate teoste põhjalikuks analüüsiks. Ainult sel teel saame avada meie parimate sõnameistrite teosed kogu nende ideelises ja kunstilises rikkuses, ainult sel teel saame esile tuua kirjanduse ülisuure kasvatava mõju ning kindlustame talle väärrika koha kommunistliku kasvatustöö süsteemis. Ei ole midagi halvemmat nii õpetajale kui ka õpilasele kui kirjanduse kursuse (kõige huvitavama ja emotsionaalsema õppeaine) kiirustatud läbileerdamine, pinnapealne latvade noppimine. Siin peitubki suurel määral põhjus, miks meie noored ei armasta ega hinda kirjandust nii, nagu seda peaksid hindama ja armastama nõukogude noored; sellest tulebki, et noorte kirjanduslikud huvid ja omaloomingulised katsetused surevad juba eos.

Näiteid programmi ülekoormatuse kohta leiame küllaldaselt. A. Jakobsoni nõukogude-perioodi loomingust esitab programm a n a l ü ü s i m i s e k s viis dramaatilist jutustust („Elu tsitadellis“, „Võitlus rindejooneta“, „Kaks leeri“, „Õõ ja päeva piiril“ ja „Šaakalid“). Seda on palju ja see ei ole vajalik. Oleks piisanud kolme teose (näiteks „Elu tsitadellis“, „Võitlus rindejooneta“ ja „Šaakalid“) analüüsist, kuna „Kaks leeri“ ning „Õõ ja päeva piiril“ oleks võinud anda ülevaates temaatika ja ideestiku äranäitamiseks. (Olgu märgitud, et „Šaakalid“ võiks tulevikus asendada dramaatilise satiiriga „Kaitseingel Nebraskast“ kui Jakobsoni satiiri palju tüsedama näitega.) Sellisel juhul tagame märgitud kolme teose hoopis sügavama käsitluse, peale selle säästame aega Jakobsoni kodanliku perioodi loomingu käsitlemiseks, millest tuleks vähemalt põgus ülevaade anda. Nii programm kui ka õpik libisevad sellest meelevaldselt üle.

Tublisti on üle koormatud programmis O. Lutsu käsitus. Kolme tunni raames nõutakse „Kevade“ analüüsi, ülevaadet näidenditest, „Andrese elukäigu“ analüüsi ja ülevaadet teistest linna-ainelistest jutustustest. Katsutagu seda kõike teha kolme tunni ulatuses! Luts on meie kirjanduses siiski suur realist, omapärase profiiliga kirjanik, kelle loomingulises meetodis on palju huvitavaid erijooni. Temast nii pealiskaudselt üle libiseda ei saa. Koolis käsitlemise seisukohalt tuleks raskuspunkt Lutsu loomingus asetada tema linna-ainelistele jutustustele, mis avavad meie kirjanduses küllalt tähtsa teema — noorte elu kujutamise kodan-

likus ühiskonnas — ja milles kirjaniku ühiskonnakriitika on kõige vahedam. „Kevade“ analüüsimine 11. klassis ei ole üldse otstarbekohane; selle koht on 7. klassis, kus teda kõige rohkem loetakse ja armastatakse. Kui tahetakse väita, et „Kevade“ analüüs käib ehk 7. klassi õpilastele üle jõu, siis peetagu silmas, et 7. klassis tuleb hakkama saada märksa keerulisemate teostega, mistõttu nimetatud väidet ei saa kaaluvaks pidada.

Seoses „Kevadega“ tuleks rääkida mõningate teoste korduvast käsitlemisest (5.—7. kl. ja keskkoolis). Vene kirjanduse osas me ei analüüsi keskkoolis selliseid teoseid, nagu Puškini „Kapteni tütar“, Turgenevi „Mumuu“, Lermontovi „Laul kaupmees Kalašnikovist“ jt. muidugi mitte sellepärast, et nad seda ei vääriks, vaid sellepärast, et nende käsitlus — lähtudes eakohasuse printsiibist — on ette nähtud 5.—7. klassis. Me ainult seostame nad kirjaniku loominguga ülevaate korras ja meenutame kõige olulisemat. Milleks siis nõuda Särgava jutustuse „Ühe härja elulugu“ ja Müntheri „Uks nendest“ analüüsi uuesti 10. klassis. Analoogilisi näiteid võiks jätkata luule osas. Esitasime need ettepanekud programmi koormatuse vähendamiseks. Hoolika läbikaalumise tulemusena leidsuks tõenäoliselt veelgi võimalusi.

Nii programmis kui ka õpikus ei ole lõpuni läbi kaalutud üksikute kirjanike koht ja erikaal meie kirjanduses. Ei saa nõus olla, et J. Tammele antakse programmis 4 tundi (õpikus 9 lk-1) ja näiteks Lutsule 3 tundi (õpikus 18 lk.). Sama tundide arvu (3 tundi) annab programm Kitzbergi ja Lilienbachi käsitlemiseks. Näib, et ei ole õiglane, kui arvestada seda, kumb nendest on meie kirjanduse varasalve andnud rohkem väärtusi. Õpiku proportsioon on veelgi vildakam: Kitzbergi loomingut käsitletakse 8, Lilienbachi loomingut 12 lehekülje ulatuses. Kitzberg on kõigele vaatamata suur eesti draamaklassik, surematute kujude looja eesti näitekirjanduses. Lilienbach on luuleloomingu kõrval tähtis proletarise ja demokraatliku kirjanduselu organiseerijana; tema kirjanduslik-organisatorlikku tegevust oleks võinud ja oleks tulnudki näidata vastava perioodi ülevaates. Täiesti meelevaldselt soetatatakse Lilienbachi loomingusse peatükk „Juhan Lilienbachi luule Oktoobrijärgsel perioodil“. Leheküljepikkuses, kunstlikult venitatud käsitluses keerutatakse nelja luuletuse ümber, millest muide ühtegi ei ole lugemikus toodud.

Kui jätkata näiteid läbikaalumata proportsioonide kohta, siis võiks veel märkida, et Leberechti kunstimeisterlikkust käsitletakse eri peatükis kahel ja pool leheküljel. Kuhu jäävad analoogilised peatükid eesti kirjanduse klassikute (Vilde, Särgava, Peterson) käsitluses? Märgive siinjuures, et Vilde loomingul puhul J. Käosaar siiski käsitleb kunstimeisterlikkuse küsimusi, sidudes need vahetult analüüsiga. Kas see peab tähendama, et Leberechti kunstimeisterlikkust on vaja eraldi tõestada, aga näiteks Vilde puhul on see käegakatsutav ilma õpiku abita? Siin ei ole küsimus mitte ainult proportsioonis, vaid üldises süsteemilageduses.

Ebaproportsionaalsed suhted õpikus ei ilmne ainult siis, kui üksikuid autoreid omavahel võrrelda, vaid ka sel puhul, kui ühe või teise kirjaniku loomingul liigestust jälgida. On loomulik ja nõutav, et nende teoste käsitlemisele, mida programm käseb analüüsida, pühendataks õpikus peatähelepanu ja varutaks oluline osa kirjanikule antud ruumist.



Siin on palju korrast ära. Programmi järgi kuulub „Tõest ja õigusest“ analüüsimisele I köide, teised tuleb anda ülevaates, mõnevõrra pikemalt peatudes IV köitel. Õpik jaotab ruumi järgnevalt: I köide — 7 lk., II köide — 7 lk., peenrükis, III ja IV köide — kummalegi 2 lk., V köide — 1,5 lk. Madariku kahest romaanist tuleb programmi järgi analüüsida „Riigikukutajad“ ja romaanist „Vabariik“ anda „lühike ülevaade“. Mõlemale teosele antakse võrdselt 6 lehekülge. Mitmed teosed, mis programmi järgi kuuluvad analüüsimisele, ei leia õpikus vajalikku tähelepanu. Nii piirdub E. Vilde jutustuse „Nimekiri“ „analüüs“ 10 reaga. Kitzbergi jutustust „Räime-Reeda kümme kopikat“, mille õpik tunnistab kirjaniku jutuloomingu parimaks näiteks, riivatakse 8 reaga. Samal ajal kulutatakse Leberechti jutustusele „Teel“ viis ja pool lehekülge peenkirjas. (Teose käsitlust programm ei nõua.)

Õpiku kriitika on mitmel korral märkinud, et proletaarsete kirjanduse osa on õpikus üle paisutatud. See on tõepoolest õige. Proletaarse kirjanduse tähtsust ja kohta meie kirjanduses ei saa ega tohi alahinnata. Õpiku viga ei seisne muidugi selles, et see kindlustas proletaarsetele kirjandusele väärrika koha meie kirjanduse ajaloos — see on õpiku saavutus; proletaarsete kirjanduse „ülepaisutamine“ seisneb eeskätt kunstlikus venitamises ja isegi vähemolulise esiletõstmises olulise arvel, mille all see peatükk tõsiselt kannatab.

Võtame näiteks V. Buki proosa. Programm jätab hoopis märkimata, õpik annab peenrükis Buki jutustused maaproletariaadi ja kehvikute elust („Abi“, „Enne rukkilõikust“ jt.). Kuid see on Buki loomingu tugevamaid, kui mitte tugevaim lõik. Märkigem eeskätt jutustust „Abi“, mis kerkib esile klassiühiskonda paljastava jõu ning emotsionaalse sügavuse poolest. Ainuüksi omapärase ja suure tunnetusliku jõuga antud lesknaise Maie kuju õigustaks jutustuse käsitlemist klassis. Programmis ja õpikus rõhutatud „Kivine raamat“ kipub oma fragmentaalsuse poolest analüüsimisel abstraktseks jääma (revolutsiooniline idee ei väljendu siin konkreetse süžee ega kujude kaudu). Poeemi „Lina“ nii ulatuslik käsitus, nagu talle õpikus on antud, nimelt 2 lk., s. o. pool Buki luulele pühendatud ruumist, ei õigusta ennast, sest teos, vaatamata teema huvitavale lahendusele, jääb kunstilise teostuse poolest Buki luuleloomingu üldisest tasemest madalamale. Märgime võrdluseks, et Lermontovi poeemi „Deemon“ käsitus antakse 9. klassi vene kirjanduse õpikus samuti kahel leheküljel.

Rääkisime niiõelda ruumilistest suhetest. Muidugi mõista ei ole lehekülgede arv õigete proportsioonide ainsaks mõõdupuuks. Oluline ja peamine on käsitluse sisuline tihedus ja sügavalt antud analüüs. Kuid ka laialivalgumist, üldsõnalisi fraase, sama mõtte lõputut kordamist esineb kahjuks sageli. Kõige selgemini ilmneb see vahest nn. „kokkuvõtetest“. Paljudel, võiks öelda enamikel juhtudel jääb nende peatükkide mõtte, otstarve ja kasu üsna küsitavaks. Sageli pakutakse kokkuvõtte asemel uut materjali.

Tammsaare loomingu kokkuvõtte venib neljaleheküljeliseks. Ja mille arvel? Siin püütakse lahendada kirjaniku maailmavaate küsimust, räägitakse Tammsaare publitsistikast, kaldutakse ajalooliste küsimuste selgitamise jne. Teisal on kokkuvõtted mõnerealised, mitte midagi ütlevad (Kitzberg, Tikerpuu, Buk), n. ö. peatükid peatükkide pärast. Kokkuvõtlike peatükkide tähtsust (eriti kesksemate kirjanike puhul) ei saa eitada. Selline peatükk on õigustatud, kui ta teenib oma eesmärki:

näitab ära kirjaniku koha kirjanduse ajaloos, võtab kokku kõige olulisema kirjaniku loomingus, rõhutades eriti seda uut ja eesrindlikku, mida kirjanik oma loominguga kirjanduse üldisse varasalve lisas. Selle asemel rõhutatakse tüütuseni mineviku-kirjanike maailmavaatelist piiratust umbes järgmises skeemis: „Vaatomata maailmavaatelsele piiratusele, mistõttu... ei näinud, ...ei kujutanud..., on siiski...“ Õpetajal jääb üle õpikule täienduseks pidevalt rõhutada seda eesrindlikku ja progressiivset, mis kasvab välja kirjaniku võitlusest ja loomingust parema ja õiglasema nimel.

Nagu eespool nägime, langevad vead ja puudused õpikus ning programmis oluliselt kokku. Loogiliselt tuleks arvata, et õpiku puudustes on suurel määral süüdi programm kui alus õpiku koostamisel. Tegelikult on asi vastupidine, sest programm on koostatud õpiku põhjal; programmi autoriks on õpiku peatoimetaja sm. Sõgel. Programmile lisatud peatükk „Selgitavad märkused“ on õigupoolest omapäraseks katseks õpiku puudusi kord selgitada, kord kinni mätsida. Üksikud seletuskirjas antud näpunäited on oma kohal, kuna nad juhivad õpetaja tähelepanu õpiku nendele puudujääkidele, mis autorile juba programmi koostamisel selged olid. Enamus neist on liigsed, veel enam: esineb otsarbetuid, programmi raamesse mittesobivaid targutusi. E. Vilde käsitlemist juhendab seletuskiri kolmel ja poolel (!) leheküljel. Programmi leheküljed on saanud kirjandusliku poleemika tallermaaks, kus õpiku peatoimetaja „parandab“ igal sammul üht autoritest, nimelt. sm. Käosaart, seega ka iseennast. Milleks on programmis vajalik üles soojendada väärkontseptsioone, mis on õpikus leidnud juba õige lahenduse. Sm. Sõgel rõhutab näiteks, et Tootsi kuju (romaanist „Külmale maale“) tuleb käsitleda kui tüüpilist kodanlust teenivat koolmeistrit; aga just sellise käsitluse õpik annabki. Edasi: seletuskiri märgib, et „romaanis „Raudseid käed“ iseärasusena tuleb märkida, et teose kõige väärtuslikumaks küljeks on realistlikud olustikupildid tööstustöölise elust“ (vt. programmi lk. 19), õpikus rõhutatakse korduvalt sama jne. Aga seal, kus kommentaaride järgi oleks tõepoolest vajadus, leiame kõige lakoonilisemaid direktiive. Virgu Annit nimetab õpik „vähem individualiseeritud“ kujuks ja eitab sellega objektiivselt ka tema tüüpilisust. Seletuskiri rõhutab, et „Anni on tüüpiline kuju“. Saladus on nüüd alles, milles avaldub Anni kuju tüüpilisus, kuid see jäetakse juba õpetaja enda lahendada.

On palju näiteid, kus seletuskiri püüab auku õpiku käsitluses kinni toppida. A. Allest ei lausuta programmis sõnagi, õpikus on Alle kohta ainult paar eraldiseisvat lauset. Pretensiooni Alle käsitlemise kohta (ja koguni kahes perioodis) esitab alles seletuskiri, seekord ainult ilma sisuliselt selgitavate kommentaarideta; materjali puudumist õpikus põhjendab seletuskiri ootamatult „tundide arvu range normeeritusega“ (!). Nüüd ei saa hoiduda küsimast: kuidas seesama „tundide range normeeritus“ lubas õpikus ruumi anda Männikule ja Rauale, kellede käsitlemist ei nõua programm ega seletuskiri?

Kuigi seletuskirjast on juba tublisti juttu olnud, ei saa toomata jätta mõningaid näiteid seletavate märkuste laadi kohta, sest nad iseloomustavad ühelt poolt suhtumist programmis kui riiklikusse dokumendis, teiselt poolt kirjanduse õpetajatesse. Missugused selgitavad märkused seletaksid ära järgnevate „selgitavate märkuste“ otstarbe: „August Jakobsoni loomingu käsitlemisel pööratakse pea-

tähelepanu tema viie draamateose analüüsimisele, mis on näidatud programmis (kas on karta, et väljastpoolt programmi lisaks võetakse?). Selle analüüsi varal saabki õpilane ülevaate Jakobsonist kui eesti nõukogude kirjanduse kesksest kujust". (Mille abil ta peaks siis saama, kui mitte analüüsi abil?) „A. Hindi käsitluses langeb raskuspunkt kahe teose — „Kuhu lähed, seltsimees direktor?“ ja „Tuuline rand“ analüüsile“. „H. Leberechti käsitluses pühendatakse peatähelepanu (!) jutustuse „Valgus Koordis“ analüüsile“. (Aga programmis polegi teisi teoseid nimetatud!) „Vassili Mölderi käsitlemisel pühendatakse peatähelepanu tema luuletuskogule „Sõnajalad“, mille põhjal antaksegi Mölderi kui kirjaniku (kelle siis?) iseloomustus“ jne. Mis liig, see liig! Jääb solvav mulje, nagu kaheldaks siin, selliseid juhtnööre andes, kirjanduse õpetaja kõige algelisemaski mõtlemis- ja otsustamisvõimes.

Toodud paralleelid programmi ja õpiku vahel annavad põhjust väita, et nii üks kui teine on koostatud kabinetilaua taga, kirjanduse õpetamise praktilisi küsimusi uurimata, tegelike õpetajate kogemusi arvestamata; jääb mulje, et selles töös on paras annus lohakat ja pinnalist suhtumist.

### Elulugude käsitlemisest õpikus.

Kirjaniku päritolu, ta lapsepõlvkodu, õpingud, töö, keskkond, milles ta elas ja tegutses — kõik see on väga oluliseks teguriks kirjaniku maailmavaate ja kirjanduslike seisukohtade kujunemisel. Kirjanik, eriti kirjanik-realist ammutab oma loomingulise jõu tegelikkusest. Ta saab sügavalt ja hästi kujutada ainult seda, mida ta põhjalikult tunneb ja mis on talle lähedane. Kirjaniku elukogemuste ning tähelepanekute hulk ja laad olenevad aga ta elutingimustest. A. Fadejev suutis oma romaanis „Noor Kaardivägi“ anda terve rea noorte kangelaste haaravaid kujusid sellepärast, et ta ise oli kodusõja päevil partisan. On küsitav, kas Kreutzwald oleks saanud „Kalevipoja“ loojaks, kui lapsepõlv poleks istutanud temasse armastust rahva ja rahvaluule vastu. Töötades juhtival kohal kalanduse alal, puutus Hint kokku paljude töö-alaste probleemidega. See on otseselt kajastunud ta loomingus kalurite elu kujutavate näidendite näol.

Mida parema ja elavama pildi saavad õpilased kirjaniku elukäigust, seda mõistetavam on neile ka kirjaniku looming. Organilist seost eluloo ja loomingu vahel ei ole õpikus küllaldaselt silmas peetud. Õpikus alahinnatakse eluloo osa kirjaniku monograafias ja taandatakse see paljudel juhtudel aastaarvude, õppeasutuste, töökohtade, teoste jne. loeteluks. Mitme kirjaniku puhul on elukäigule sealjuures niivõrd vähe ruumi antud, et raske on saada kirjaniku elust ja tegevusest mingit pilti. Nii on antud Oskar Lutsu elukäigule ainult 25 rida, Aadu Hindile 22 rida jne. Enamasti ei saa rahule jääda ka nende elulugudega, mis on pikemad, sest nad on esitatud võrdlemisi kuival. (Museas — millega on põhjendatav nii suur ulatuse vahe kirjanike puhul, kellele programm näeb ette sama arvu tunde? Näiteks hõlmab Lutsu elulugu 25 rida, Bornhöhel üle kahe lehekülje, Kitzbergil vaevalt lehekülje jne.)

Kirjanike elulugude esitamisel on välja kujunenud skeem, millest enamikul juhtudel kinni peetakse: silmapaistev (väljapaistev, tuntud jne.) eesti kirjanik... sündis... õppis... töötas... alustas loomingu... suri... Väga vähe esineb elulugudes huvitavaid ja iseloomulikke andmeid, mis aitaksid kirjanikust ja ta ümbruskonnast elavamalt pilti luua, seega mõistetavamaks teha ka kirjaniku loomingut. Ei oleks näiteks midagi halba selles, kui Jakob Tamm elukäiku tutvustades kõneldaks ka sellest, et Tamm õppis kirjutama alles pärast Koopsi ja Kirepi vallakooli lõpetamist — õpilastele jääb hästi meelde huvitav fakt kirjaniku elukäigust, fakt, mis hästi iseloomustab rahvahariduse taset „armsate mõisavanemate“ hoole all. Ei oleks sugugi üleliigne, kui õpikus kõneldaks ka sellest, et Jakob Tamm oli inimesena tagasihoidlik, heatahtlik ja õiglane ning et õpilased teda armastasid. Kui suureks pinnuks silmas kohalikele võimumeestele oli sajandivahetuse ühiskondliku elu paiseid lahanud Peterson-Särgava, aitaks iseloomustada viide sellele, et ainult õigeaegne lahkumine päästis kirjaniku Kose-Uuemõisa tulnud karistussalkade käest. See näitaks ka, et kirjanduslik looming nõuab alati mehisust.

Nende väheste näidetega tahame tähelepanu juhtida sellele, et niisugused iseloomulikud faktid kirjaniku elukäigust aitaksid ühelt poolt elukäigu esitust muuta elavamaks, meeldejäavamaks, teiselt poolt aitaksid need faktid õpilastel paremini mõista kirjaniku loomingut. Õpetajatel on vähe kasutada niisugust elustavat ja iseloomustavat materjali. Kahtlemata on teaduslikel töötajatel seda küllaldaselt, ja õpetajad oleksid tänulikud, kui sellest osagi leiab tee õpikusse. Selles osas on heaks eeskujuks vene kirjanduse õpikud. Juba esimene lause Radištševi eluloost äratav soovi edasi lugeda. Huvitav sissejuhatus L. N. Tolstoi käsitle alguses kisub lugema „hiiglase ja kaljupanga“ elukäiku, mis on esitatud hoopis huvitavamalt kui paljud eesti kirjanduse õpikusse paigutatud „ülekuulamis-protokollid“.

Esitusviisi elavuse poolest on üheks paremaks Tammsaare elukäigu esituse esimene pool. See algabki juba teiste elulugudega võrreldes ootamatu ja huvitava lausega: „Soodest ja rabadest ümbritsetud väljamäel, mida kutsuti Tammsaareks, olid ainult kaks talu.“ Ka sisaldab elulugu nii mõnedki huvitavad andmed — sõit kaerakoorma otsas Tartusse, Tamme õelt ülikooli astumiseks laenatud sada rubla jne. Peab aga märkima, et Tammsaare elukäigu esituse väärtust kisivad alla mitmed faktilised eksimused.

Asjaolu, et elukäigu pähe esitatakse tihti ainult aastaarvude, töökohtade jne. loetelu, tingib veel teisigi vigu peale kuivuse. Kui kirjanik elu- ja töökohta ei vahetanud, ühiskondlikku tööd ei teinud — siis elukäiku polegi. Nii on täiesti mööda mindud pikkadest perioodidest kirjaniku elus, mis ometi on olnud loominguiliselt väga viljakad ja tähtsad. Tammsaare puhul on hästi esitatud lapse- ja noorpõlv. Hiljem aga märgitakse ainult, et kirjanik andus pärast Kaukaasiast tagasitulekut loovale kirjanduslikule tegevusele. Pole nimetatud sedagi, kus ta elas. Samas aga märgitakse, et „oma loomingu paremiku on Tammsaare andnud perioodil 1926—1939.“ Selle perioodi vili — Indrek Paas jõuab vaele ja ebaõigluse maailma vihkamiseni, Põrgupõhja Jürka astub selle maailma vastu stiihilisse võitlusse. Mida kirjanik ise teeb ja mõtleb, seda me ei tea. Tuleks tingimata näidata kirjaniku suhtumist kodanlikku ümbrusse. Tammsaare suhtumist aitaks iseloomustada kas

või seegi asjaolu, et ta keeldus osa võtmast oma 50. sünnipäeva avalikust tähistamisest. Oluline on näidata ka seda, et oma tagasihoidlikkusest hoolimata ei eraldanud Tammsaare ennast kabinetti, vaid et teda võis tihti kohata Tallinna turul, kus ta vestles lihtsate taluinimestega, aidates koguni kord ühel rannamehel kalu müütada.

Kaalumist vajaks küsimus, kas on õigustatud ja otstarbekas kirjaniku maailmavaate ja kirjanduslike seisukohtade kujunemine lahutada elukäigust. Tihti on need osad ka väga ebamääraselt pealkirjastatud (näiteks „Peterson-Särgava kirjandusliku loomingu jõu lätted“). Käsitledes vaadete kujunemist lahus elust, tegevusest, ümbrusest jne., jääb mulje, nagu oleksid need vaated kesteab kust saadud, mitte aga kirjaniku enda elukogemuste ja muude mõjutuste tagajärjel välja kujunenud. Et see osa väähi loomulikum ja loogilisem tuleks, korratakse pealiskaudselt eluloolisi sündmusi. Särgava elukäigus jutustatakse seminari-aastate kohta: „Innukalt loeb ta F. R. Kreutzwaldi teoseid, E. Bornhöhe „Tasujat“ ja suurte vene klassikute, eeskätt Gogoli, Tšehhovi, Tolstoi, Gleb Uspenski jt. teoseid“ (lk. 102). „Loomingu jõu lätetes“ kirjutatakse: „Töötava rahva huve teeniva vene eesrindliku kirjandusega tutvus E. Peterson-Särgava juba koolipõlvest peale“ (lk. 103). Elukäigus on juttu õpetaja-aastatest Põltsamaal: „Ühelt poolt sinne alevi- ja ümbruskonna talupoegade elu (Missugused need alevi-talupojad on? Meie märkus. K. L., H. R.), teiselt poolt progressiivselt meeletatud venelastest kaasõpetajate — Nikolajevi ja Goveino, eriti aga uuema vene kirjanduse äratav mõju õhutasid teda võitlema sotsiaalse ebavõrdsuse vastu...“ (lk. 102). „Loomingu jõu lätetes“ korratakse: „Kooliõpetajana töötades elas kirjanik rahva hulgas, õppides päev-päevalt üha selgemini nägema tema kaasaja ühiskonnale iseloomulikke sotsiaalseid vastuolusid“ (lk. 103).

Milleks on vaja niisugust korrutatud lõnga, kui ühekordne oleks siin palju parem ja ei veniks nii palju. Arvame, et kirjaniku vaateid ja nende kujunemist võiks eri osana käsitleda ainult nende kirjanike puhul, kelle maailmavaateline arenemine on keerukam ja kui selles on pöördelise tähtsusega sõlmpunkte, mis on oluliselt mõjutanud ka loomingu. Niisugusel juhul on õigustatud kokkuvõtlikult käsitleda maailmavaate kujunemist ja vaadete olemust ning mõju loomingule (näit. Vilde puhul).

Kirjaniku elukäigu elavama esitamise üheks võtteks on tsitaatide toomine tema loomingust, autobiograafiliste sugemete märkimine loomingus, vihjamine nendele teostele, milles selgesti avaldub kirjaniku maailmavaateline ja loominguline kujunemine (nagu seda sageli praktiseeritakse vene kirjanduse õpikuis). See ei tähenda kaugeltki veel seda, et elulugudesse tuleks üle kanda loomingu analüüsi elemente. Täiesti loomulik oleks, kui näiteks Juhan Liivi kirjanduslike vaadete kujunemise osas iseloomustada jutustusi „Esimesed kirjaniku tundmused“ ja „Uhe kirjaniku päevaraamatust“. Lähema analüüsi alla need hiljem ei tule ja järgnevas ülevaates rõhutab õpetaja nende kohta peamiselt seda, et kõnealused jutustused väljendavad Liivi kui kirjaniku-realist kirjanduslikke vaateid. Illustreerivalt kasutatakse loomingu näiteid ainult Juhan Sütiste elukäigu esituses õpiku IV osas.

Elulugude mitteülevaatlikkust suurendab paljudel juhtudel see, et need on alapealkirjadega liigestamata. E. Vilde elukäik on õpikus hästi kirjutatud, on põhjalik ja sisaldab huvitavaid andmeid. Õpilastel on

siiski seda raske omandada, ja just sellepärast, et kirjaniku elukäiku pole jaotatud olulisemateks etappideks. Käsitluse metoodika nõuab, et õpetaja seda ise teeks, kusjuures ta võib aga eksida. Vene kirjanduse õpikuis on elulugu jagatud paljudeks osadeks, mis harilikult ei ole ühest leheküljest pikemad. Sel viisil on elulood palju kergemini õpitavad ja meelespeetavad.

Õpikus ei ole läbi kaalutud bibliograafia ja mitmesuguste elulooliste daatumite esitamine. Sel alal esineb ilmset ebajärjekindlust. Toome mõned näited. D. Vaarandi ja J. Schmuuli puhul on luuletuskogud (isegi venekeelsed tõlked) loetletud elukäigu osas, samuti ka loomingu käsitluse osas. J. Barbaruse luuletuskogudest pole nimetatud ühtki (õpilased ei tea neid raamatukogust küsidagi), H. Leberechti puhul loetletakse isegi üksikuid olukirjeldusi. E. Vilde näidendit „Side“ ei nimetatagi, A. Kitzbergi „Lauritsale“ antakse aga lühike hinnangki. Kas „Laurits“ on nii palju olulisem ja tähtsam? Lilienbachi kirjastusliku tegevuse juures märgitakse kõikide väljaannete daatumid, kirjaniku ainsa luuletuskogu kohta märgitakse umbkaudselt, et see ilmus „Stolõpini reaktsiooni süngeil päevil“.

Õpiku uues trükis tuleks teha bibliograafilise loetelu ja daatumite range valik ning süsteemina esitada bibliograafiat ja daatumeid ainult sel määral, kuivõrd nad on olulised kirjaniku loomingu mõistmiseks. Kirjandusloo vähemolulised detailid ei kuulu keskkooli.

Kokkuvõtteks võiks märkida, et elulugude kuiv esitamine õpikus kallutab õpetajat kas kuivade, šablooniliste tundide poole või sunnib teda elavuse saavutamiseks otsima teisi allikaid, mille teaduslikkuse ja ideoloogilise suunitluse üle on õpetajal tihti raske otsustada.

(Järgneb.)

## ***Kooli metoodiline kabinet.***

H. LIIMETS,

*Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri aspirant.*

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ja valitsuse poolt nõukogude koolile püstitatud suurte ülesannete lahendamiseks on oluline osutada koolide õpetajatele igakülgset metoodilist abi. Sellel eesmärgil on viimastel aastatel meie vabariigi suuremates koolides asunud organiseerima metoodilisi kabinette. Väiksemad koolid ja mõned suuremadki, kellel on kitsikus ruumidega, on organiseerinud metoodilised nurgad raamatukogus või õpetajate toas.

Haridusministeeriumi poolt välja antud «Kooli metoodilise töö põhimäärus» ei muuda küll metoodilise kabineti või nurga asutamist kohustuslikuks. Seal öeldakse, et «Seitsmeaastased ja keskkoolid, kus on 14 või enam klassikomplekti, v õ i v a d (minu sõrendus, — H. L.) haridusosakonna juhataja loal organiseerida õpetajaile metoodilise abi osutamiseks ning metoodilise materjali süstematiseerimiseks, säilitamiseks ja populariseerimiseks kooli metoodilise kabineti». Seepärast on veel küllalt koole, kus sellised kabinetid või isegi nurgad puuduvad. Samal ajal on aga mitmed väiksemad koolidki avanud metoodilise kabineti või nurga (näit. Holstre, Oisu ja Uusna Seitsmeklassiline Kool Viljandi rajoonis), tundes igapäevases töös selle järele vajadust.

Kabineti sisustamisel ja kasutamisel tegelikus koolitöös esineb aga raskusi. «Kooli metoodilise töö põhimäärus» näitab küll kabineti põhilised ülesanded, aga kuidas neid ülesandeid konkreetselt täita, selle kohta põhimäärus vastust ei anna. Vastupidi, põhimääruse sõnastus jätab küsimuse kohati nii segaseks, et raske on aru saada, milles märgitud ülesanne seisneb ja kuidas seda lahendada. Ka pedagoogiline kirjandus ja ajakirjandus ei abista siin koole oluliselt, sest juba viis aastat ei ole sellelt alalt midagi ilmunud. Küsimus vajab aga läbitöötamist ja uurimist koolide kogemuste alusel. Käesolev kirjutis püüab näidata mõningaid võimalusi metoodilise kabineti töö organiseerimiseks, taotlemata anda küsimuse ammendavat käsitlust.

Enamikus koolides, kus kabinet on olemas, on mõeldud see kohaks, kus õpetajad tundideks ja ettekanneteks ettevalmistusi teevad, kus nad enesetäiendamise alal töötada saavad. Sellest lähtudes koosneb kabineti sisustus vastavast mõõblist ja käsiraamatukogust, mis sisaldab kõige hädavajalikumat kirjandust. Siia kuuluvad sõnastikud (vene-eesti, saksa-eesti, võõrsõnade sõnastik jne.), entsüklopeedia, metoodilised käsiraamatud, õpikud, kõigi õppeainete programmid, samuti pedagoogiliste ajakirjade «Nõukogude Kool», «Советская педагогика», «Начальная школа» ja ajalehtede «Nõukogude Õpetaja» ning «Учительская газета» aastakäigud.

Oma töös peavad õpetajad aluseks võtma partei ja valitsuse haridus-  
alased otsused, haridusministri käskkirjad ja muud juhtivad materjalid.  
Olulised on ka õpetajate nõupidamiste ja oma kooli pedagoogilise nõu-  
kogu otsused. Seepärast peavad ka need materjalid olema metoodilises  
kabinetis käepärast.

Niisugune käsiraamatukogu on kabineti oluline osa.

Kabineti käsiraamatukogu kasutamise jälgimine näitab, et kõigest  
sinna koondatud kirjandusest kasutatakse tegelikult väga vähest. Pea-  
miseks põhjuseks on see, et raske on leida mõnda ajakirja või ajalehe  
artiklit, mis käib õpetajat huvitava probleemi kohta. Vastava materjali  
leidmiseks peaks läbi sirvima kõik kohalolevad ajalehtede ja ajakirjade  
aastakäigud; sageli tuleks uuesti lugeda pedagoogika klassikute mahu-  
kaid teoseid. Vähe on neid koole, kus õpetajate abistamine vajaliku kir-  
janduse leidmisel on hästi korraldatud, nagu näiteks Tartu 10. Seitsme-  
klassilises Koolis.

«Õpetajate abistamine õppevarustuse ja kirjanduse valikul», mida  
nõuab metoodilise töö põhimäärus kooli metoodiliselt kabinetilt, ei või  
seisneda ainult käsiraamatukogu loomises. Olulisem on õpetajate juhti-  
mine vajaliku kirjanduse ja õppevahendite juurde. Selle ülesande saab  
lahendada vastavate bibliograafiliste kartoteekide rajamisega. Selline  
kartoteek peaks sisaldama andmeid kirjandusest kõigi õppe- ja kasva-  
tustöö põhiküsimuste kohta. Eriti üksikasjaliselt tuleks kartoteegis lii-  
gendada need probleemid, mis on meie koolides praegu aktuaalsed, ja  
ka probleemid, millede lahendamisel on antud koolil raskusi. Nii on näi-  
teks paljudes koolides teravaks probleemiks teadliku distsipliini kasvata-  
mine õpilastes. See küsimus võiks olla kartoteegis üksikasjalisemalt  
liigendatud, näiteks järgmiselt:

1. Distsipliini olemus.
2. Õpetaja isiksus distsipliini kasvatamise tegurina.
3. Režiim distsipliini kasvatamise vahendina.
4. Lastekollektiivi osa teadliku distsipliini tugevdamisel.
5. Kooli ja perekonna koostöö distsipliini kasvatamisel.
6. Klassi- ja perekonnaline töö distsipliini kasvatamise süsteemis.
7. Distsipliinis puutuvate vaadete ja veendumuste kujunemine.
8. Distsiplineeritud käitumise harjumuste kasvatamine.
9. Karistused ja ergutused.

Niisugune täpsemalt liigendatud bibliograafia juhib õpetaja otseselt  
talle vajalike materjalide juurde ja säästab aega. Bibliografeerida tuleks  
nii üldpedagoogilised ajakirjad ja ajalehed kui ka eri ainete metoodili-  
sed väljaanded, nagu näiteks «Математика в школе», «Литература в  
школе» jt. Ka muudes ajalehtedes ja ajakirjades on artikleid, mida on  
võimalik ja vajalik kasutada koolitöös. Nii ilmub ajalehtedes sageli  
artikleid, mis pakuvad andmeid eri maade füüsilise ja majandusgeograa-  
fia kohta, töörahva olukorra kohta kapitalistlikes maades jne. Tartu  
10. Seitsmeklassiline Kool bibliografeerib ka need materjalid ja liigitab  
ainete järgi.

Üksikasjaliselt tuleks bibliografeerida kõik probleemid, mis esinevad  
nõukogude pedagoogika klassikute A. S. Makarenko, N. K. Krupskaja  
ja M. I. Kalinini töodes, samuti vene pedagoogika klassikute töodes.  
Siin ei piisa aga teoste kogumikes sisalduvate artiklite bibliografeerimi-  
sest eri kaartidele ja nende paigutamise kartoteegi vastavasse jaotusse,  
mis iseenesest on ka vajalik. Sageli puudutatakse ühes artiklis palju



erinevaid küsimusi. Eriti siis, kui kartoteek on väga üksikasjaliselt liigendatud, tekib vajadus ühe artikli sisu välja tuua eri kaartidel. Näiteks A. S. Makarenko loengu «Distsipliin, režiim, karistused ja tasud» võiks bibliografeerida vastavalt seal esinevatele probleemidele järgmiselt:

1. Distsipliini olemus.
2. Režiim distsipliini kasvatamise vahendina.
3. Lastekollektiivi osa teadliku distsipliini tugevdamisel.
4. Distsipliinisse puutuvate vaadete ja veendumuste kujundamine.
5. Karistused ja ergutused.

Kaartidel tuleks täpselt ära märkida, millistel lehekülgedel on juttu ühest või teisest alaküsimusest. Kaart näeks välja niisugune:

Makarenko, A. S.	Ergutused ja karistused
Valitud pedagoogilised teosed	
Tallinn, 1948, lk-d 146—155.	

Oluline on ka õpetajate suunamine mitmesuguste õppevahendite kasutamisele. On sagedane nähtus, et õpetajad ei kasuta ära kõiki võimalusi, mida pakuvad kooli näitlike õppevahendite tagavarad. Nii on näiteks vanemates koolides tabeleid, pilte jms. bioloogia ja geograafia alal sedavõrd palju, et õpetajatel, eriti veel uustulnukaatel puudub ülevaade, mida leidub kooli õppevahendite hoiuruumis või vastava aine kabinetis. Kuid tundideks ettevalmistumisel meetoodilises kabinetis on seda kohe tunnitööplaani koostamisel vaja teada. Mõnedes koolides tekitab selles veel segadust ka ebaotstarbekohane praktika — omavalmistatud õppevahendite säilitatakse meetoodilises kabinetis. Selleks pole põhjust. Ühe õppeaine alal kahe õppevahendite hoiuruumi olemasolu ei soodusta õppevahendite kasutamist.

Niisugune praktika tuleneb arvatavasti meetoodilise töö põhimääruses püstitatud ebaselge ülesande lahendamise püüdest. Nimelt märgitakse seal, et kabineti ülesandeks on «... koolis olevate omavalmistatud näitlike õppevahendite tutvustamine». Mis vormis see tutvustamine toimub, seda nimetatud dokument ei näita. Koolid ongi omavalmistatud näitlike õppevahendite tutvustamise eesmärgil muutnud kabineti näituseruumiks. Kui koolis on tõesti ruumipuudus ja näitlike õppevahendite ei ole kusaigile paigutada, siis võiks selleks kasutada meetoodilist kabinetit. Siis olgu sinna paigutatud aga teatud aine alalt kõik õppevahendid.

Omavalmistatud näitlike õppevahendite tutvustamise eesmärgil võiks hooti organiseerida näitusi. Ei ole aga oluline, et selline näitus oleks paigutatud meetoodilisse kabinetit. Kuj ruumid võimaldavad, siis on iga teine ruum selleks hoopis sobivam. Meile näib, et meetoodiline kabinet peaks olema eelkõige töötamiseks. See ei ole aga võimalik, kui ruumis sõeluvad ringi näituse külastajad.

Õppevahendite kasutamise hõlbustamiseks on küll vajalik hoolitseda selle eest, et meetoodiline kabinet annaks tundi ettevalmistavale õpetajale

täpset informatsiooni õppeabinõude hoiuruumis või eriaine kabinetis leiduvate õppevahendite kohta.

Selleks on kasulik koostada õppevahendite — tabelite, piltide, skeemide jne. kartoteek. Kaardil on märksõnaks kursuse osa, mille kohta õppevahend käib, edasi märgitakse ära õppevahendi asukoht ja tuuakse selle lühike iseloomustus. Ära märkida tuleb ka tabeli valmistamise või ostmise aeg. Kui tabel on sisult vananenud ja ei vasta täiesti uutele metoodilistele nõuetele, siis tuleb ka see ära märkida. Näiteks:

Mitmuse osastava lõpud
Õppevahendite hoiuruum. Eesti keele tabelid nr. 35. Tabelit võib kasutada käändkondade kordamisel. Tabel saadud (valmistatud) 25. 03. 51.

Selle kartoteegi valmistamiseks võib kasutada raamatukogudes rakendatavaid kaarte.

Rohkesti kasutavad meie koolid näitlike õppevahenditena pildimaterjali ajakirjast «Pilt ja Sõna», «Огонёк», «Смена», «Советский Союз» jt. Et nende kasutamist hõlbustada, tuleks ka need bibliografeerida ning paigutada õppevahendite kartoteeki. Juba mõnda aega teeb seda Tartu 10. Seitsmeklassiline Kool.

Metoodilise töö põhimääruse järgi on kabineti ülesandeks veel «... üksiku õpetaja kui ka kooli kui terviku töökogemusi iseloomustavate materjalide kogumine, läbitöötamine ja süstematiseerimine». See on kahtlemata kooli metoodilise kabineti põhiülesandeid.

Paljud metoodilised kabinetid on selleks koondanud siia paremad klassijuhatajate tööplaanid, mis võivad olla teiste klassijuhatajatele eeskujuks. Koolides, kus on mitmed paralleelklassid, on iga klassi kohta kabinetis üks plaan. Samuti leiduvad kabinetis näidised üksikute õppeainete tööplaanidest nagu ka ringide, pioneeri-, komsomoli- ja õpilasorganisatsiooni tööplaanidest.

Enamikes koolides pole kõnealuste plaanide puhul andmeid sellegi kohta, kuidas arenes nende plaanide teostamine. See on oluline puudus. Kabinetis väljapandud plaanid peaksid olema varustatud plaani koostaja analüüsiga plaani täitmisest ja selle juures ilmnenud raskustest. Lisaks tuleks iga plaan varustada põhjaliku retsensiooniga mõne sama kooli õpetaja poolt või anda need retsenseerimiseks meie kõrgemate koolide pedagoogika kateedritesse, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituuti või rajooni pedagoogilisse kabinetti.

Selliste lisanditega varustatud tööplaanid pakuvad õpetajatele juba tõsisemat abi.

Kabinetis tuleks säilitada ka koolis antud näidistundide konspektid, samuti tublimate õpetajate tunnitööplaanid teatud õppeaine raskemate teemade kohta. Ka need materjalid tuleks varustada üksikasjaliste analüüsidega neid tunde külastanud isikute poolt.

Kabinetis tuleb säilitada ja süstematiseerida ka ainekomisjonides, klassijuhatajate koondises ja pedagoogilises nõukogus peetud üldpedagoogilised, metoodilised ning õpetajate konkreetsetel töökogemustel põhjenevad ettekanded.

Peaaegu kõik õpetajad füüsika, keemia, matemaatika ja keelte alal koostavad ise harjutusi ja ülesandeid tundides kasutamiseks, kuna harjutuste ja ülesannete kogud ei paku küllaldaselt häid ning sisult aktuaalseid ülesandeid. Niisugused ülesanded ja harjutused jäävad enamasti ainult nende kasutajate teada, sageli unustatakse nad ka kasutaja enda poolt. Niisugune materjal väärib aga uurimist ja säilitamist. Keelte õpikutele on sageli ette heidetud, et nad ei anna grammatika reeglite ja sõnavara kinnistamiseks küllaldaselt head materjali. Selles osas võivad tegelikud õpetajad õpikute autoritele palju kasulikku anda, kui nende kogemusi uurida ja kasutada. Paremate endakoostatud ülesannete ja harjutuste väljaselgitamiseks ning säilitamiseks rajas Tartu II. Seitsmeklassiline Kool ülesannete ja harjutuste kartoteegi. Ülesandeid matemaatika, füüsika, keemia ja keelte alal kantakse erilistele kaartidele ja liigitatakse vastava õppeaine osade kaupa. Selleks lasti trükkida erilised kaardid formaadiga 20×18 cm. Kaart koosneb järgmistest osadest:

Kirjavahemärgid koondlauses	Harjutuse koostamise aeg ja koostaja nimi. Kriitiliste ortogrammide hulk
Harjutus	
Õpilaste töödes esinenud tüüpilised vead ja kasutajate hinnangud harjutuse otstarbekuse kohta.	

Nende kaartide korduv kasutamine ja sellele järgnenud tulemuste analüüs, mis kantakse kaardile, selekteerib ebaõnnestunud ülesanded ning aja jooksul saame sel teel väärtusliku kogu ülesandeid ja harjutusi vastava aine eri osade kinnistamiseks.

Ka kogub kabinet paremaid näidiseid õpilaste vihikutest, kus peegelduvad hästi kirjarežiimi nõuded, samuti näidiseid, mis demonstreerivad vigade parandamise võtteid.

Metoodilise töö põhimäärus seab kooli metoodilisele kabinetile ülesandeks õpetajate ja kooli õppe-metoodilise ning kasvatusliku töö näituste organiseerimise. Põhimääruses ei näidata lähemalt, mille kohta neid näitusi korraldada. Mõningaid näitusi ja väljapanekuid on kabineti raames muidugi mõeldav korraldada. Nagu juba eespool märkisime, segavad aga näitused õpetajate tööd kabinetis. Kui näitusi tahetakse tingimata kabinetis korraldada, siis peaksid need olema lühiajalised ja mitte ulatuslikud. Kooli metoodilise kabineti põhiliseks ülesandeks peaks jääma ikkagi mitmesuguste eespool mainitud õpetajaid abistavate materjalide kogumine ning korraldamine, õpetajate ja kooli töökogemuste kohta käivate materjalide koondamine ja süstematiseerimine ning õpetajatele töötamise võimaldamine nende materjalidega kohapeal.

Seoses mitmesuguste kogu koolikollektiivi hõlmavate üritustega on küll soovitatav korraldada metoodilises kabinetis eri väljapanekuid. Näiteks seoses sellega, et kooli pedagoogilises nõukogus tuleb arutusele õpilaste kõnekultuuri tõstmise küsimus, pannakse metoodilises kabinetis välja kirjandus selle kohta.

Tõuseb küsimus, kes tegelikult teostab kõigi vajalike materjalide koondamist kabinetti ja nende vormistamist. 14-klassikomplektlised ja suuremad koolid määravad õpetajate hulgast metoodilise kabineti juhataja, kuid mõnedes koolides on see ülesanne pandud isegi õppealajuhatajale. Selge on aga see, et kabineti juhataja üksi ei suuda seda tööd korda saata. Kabineti sisustamisele tuleb rakendada kogu pedagoogiline kollektiiv. Ainekomisjonid jaotavad oma liikmete vahel ülesanded ajalehtede ja ajakirjade materjalide bibliografeerimise alal, samuti teoste läbitöötamise ja bibliografeerimise alal. Ka õppevahendite kartoteegi koostamine tehakse kellelegi ülesandeks. Selliselt võime luua metoodilisest kabinetist kaaluka abivahendi õpetajatele kommunistliku kasvatuse suures töös.

Kogemused näitavad, et hästi korraldatud metoodilisest kabinetist on õpetajal palju abi. Seepärast tuleb soovida, et metoodiline kabinet leiaks eeloleval õppeaastal tee ka nendesse koolidesse, kus teda seni polnud.

## Matemaatika tunnid I klassis esimesel nädalal.

H. BACHMAN ja S. REBANE,

Tallinna 21. Keskkooli algklasside õpetajad.

Matemaatika tunnid I klassis esimesel nädalal vajavad tõsist ettevalmistamist ja pikemaajalist eeltööd. Esimese klassi õpilane erineb teistest õpilastest, sest ta tuleb kooli esmakordselt kodust või lasteaiast, astudes mängueast kooli-ikka. Seitsmeaastasele tüdrukule ja poisile on see küllaltki raskeks üleminekuks ning esimestest koolipäevadest saadud muljed jätvavad lapse teadvusesse sügavad jäljed. Juba esimeste tundidega peame kasvatama lastes armastust kooli ja õppetöö vastu.

Asudes aritmeetika õpetamisele I klassis, peab õpetaja põhjalikult tutvuma aritmeetika programmiga ja õpikuga. Programm tuleb jaotada osadeks — peateemadeks ning peateema alateemadeks. Töö planeeritakse poolaastate kaupa, seejärel jaotatakse materjal üksiktundidele, s. t. koostatakse kalenderplaan koos tundide arvu äranäitamisega plaani iga eri teema kohta.

Kuna õppetöö põhivormiks koolis on tund, siis on väga oluline tunni ülesehitus. Nagu iga teiseigi tunni ülesehitamisel on ka siin tarvis arvestada ülddidaktilisi nõudeid, eriti tuleb aga silmas pidada aritmeetika õpetamise spetsiifilisi iseärasusi I klassis. Kuna õpilaste tähelepanu selles eas on väga hajuv, peab õpetaja leidlikult kasutama mitmesuguseid võtteid, millega köita õpilaste tähelepanu. Töö tunnis ei tohi muutuda šablooniliseks, töötamiseks ühe kindla „retsepti“ järgi. Arvestades laste vaimset ja füüsilist vastupidavust selles eas, tuleb tundides rakendada kehakultuuriminuteid, kuna I kl. õpilane on suuteline pidevalt töötama maksimaalselt 30 minutit. Kõikide tundide ülesehitamisel peab õpetaja alati meeles pidama, et eraldi iga õppetunni ja kogu aasta töö lõplikuks eesmärgiks on programmi materjali kindel omandamine.

Nagu programmist ilmneb, seisab matemaatika õpetamise eesmärk selles, et anda õpilastele püsivaid teadmisi aine, kaasa aidata õpilaste mõtlemise arenemisele, arendada leidlikkust, osavust, oskust töötada iseseisvalt ja ratsionaalselt. Aritmeetika tundide nagu teistegi tundide eesmärgiks on veel arendada laste loominguvõimet ja initsiatiivi. Esimeste aritmeetika tundide üheks oluliseks eesmärgiks on tekitada elavat huvi ja armastust selle aine vastu. Aritmeetika tundides lähevad lapsed konkreetsest igapäevasest elust abstraktsete arvude valda. Et üleminek poleks raske, tuleb abstraktne aine muuta konkreetseks, mille lõpptulemuseks peab siiski olema abstraktse mõtlemise oskus. Sellest tingituna baseerub aritmeetika õpetamine I klassis peamiselt näitlikel õppevahenditel. Oleme hoolitsenud selle eest, et igal õpilasel oleksid juba enne õppetöö algust järgmised õppevahendid: 10 pulka, 10 papist ruutu, 10 kolmnurka, 10 kettakest, mille kumbki pool on erivärviline, 10 riskülikut, papist rahad, trükinumbritega kaardid jm. Lastevanemate koosolekul kui ka individuaalse kodude külastamise kaudu oleme lastevanemaid informeerinud vajalikest õppevahenditest ja nende muretsemise tähtsusest. Eelpool nimetatud didaktiline materjal suurendatud kujul on ka koolil olemas.

Esimese kuu jooksul seisabki õpetaja peamine ülesanne aritmeetika õpetamisel selles, et õpetada õpilasi 10 piires teadlikult loendama ja tutvustada neid arvude liitehitusega. Teadlik on loendamine siis, kui iga arvu nimetamisega tekib lapsel õige kujutus esemete rühmast, mida see arv kujutab. Selle eesmärgi saavutamiseks tuleb loendamise protsess esialgu ühendada näitliku ja konkreetse rühma moodustamise protsessiga ühe eseme või ühelise juurdeloendamise teel. Moodustada rühmi, loendada neid, loendada esemeid ühekaupa, selline peab olema loendamise õpetamise põhimeetod.

Esimesel nädalal õpitakse tundma arve ja numbreid 2-ni, teisel nädalal 5-ni. Kuna järgarvudel on suur praktiline väärtus, tutvustame õpilastele ka järgarve koos läbivõetava põhiarvuga (näit. Linda seisab rivis esimesena, Teet teisena. Märt istub esimeses pingis, Olga teises jne.).

Õpilased peavad hästi tundma arvu kohta naturaalarvude reas (näit. missuguse arvu järel on arv 4, missuguse arvu ees on arv 5, missuguste arvude vahel on arv 3 jne.). Väga oluline on ka arvude võrdlemise oskus, mille õpetamine toimub paralleelselt naturaalarvude rea õppimisega (näit. kumb on suurem — 4 või 2, kumb on väiksem — 5 või 3?).

Et õpilasi hästi ette valmistada aritmeetiliste tehete — liitmise ja lahutamise õppimiseks, on äärmiselt suure tähtsusega algusest peale õpetada õpitavate arvude liitehitust.

Esimese nädala teemaks on arvud ja numbrid 1 ja 2, järgarvud esimene ja teine; mõisted: paar, suurem — väiksem, pikem — lühem, laiem — kitsam, kõrgem — madalam.

Eesmärk: arvude 1 ja 2 mõiste selgitamine koos vastavate järgarvudega, numbrite 1 ja 2 kirjutamine. Teemas esinevate mõistete selgitamine näitlike õppevahendite abil. Naturaalarvude rea tundmaõppimine näitlike õppevahendite kaudu ja abstraktselt. Õpilaste vaatlusvõime ja tähelepanu arendamine.

Esimese nädala teema jaotasin üksikuile tundidele järgmiselt:

1. Mõisted „üks“ ja „palju“.

2. Number 1 kirjutamine.  
3. Mõisted: suurem — väiksem, pikem — lühem, kõrgem — madalam, laiem — kitsam.

4. Arv 2.

5. Number 2, number 2 elementide kirjutamine.

6. Number 2 kirjutamine.

Järgnevalt esitame näiteid, kuidas oleme käsitlenud aritmeetilist materjali esimesel nädalal I klassis.

### I tund.

**T e e m a:** mõisted „üks“ ja „palju“ ning loendamine 1-st — 10-ni.  
**E e s m ä r k:** mõistete „üks“ ja „palju“ selgitamine; õpilaste tähelepanu ja vaatlusvõime arendamine.

**Õ p p e v a h e n d i d:** pilt (1 kuusk, kuuse all seened), pilt (õunapuu koos õuntega), „liikuva aabitsa“ alus ja värvilised kettad.

**T u n n i k ä i k.** Esimest tundi alustame vestlusega õpilastest ja õpetajast klassis, mille tagajärjel õpilased tulevad järeldusele, et õpilasi klassis on palju, aga õpetajaid üks.

See toimub järgmiselt. Mina: „Teie tulite kooli õppima, aga mina tuln teid õpetama. Teid on klassis palju, aga mitu õpetajat on klassis?“ Saan õpilastelt vastuse: „üks“. Siis näitan klassile pilti, millel eriti reljeefselt on esile toodud 1 suurem ese ja palju väikesi, näit. 1 kuusk, kuuse all seened jne. Vestluse käigus märkavad õpilased, et kuuski on üks, seeni aga palju. Teisel pildil on 1 õunapuu, millel on palju õunu, ka see pilt analüüsitakse. Edasi vaatleme esemeid klassis. Õpilased leiavad, et klassis on 1 laud, aga palju pinke, 1 vaas, palju tindipotte jne.

Järgmiseks etapiks on õpilaste loendamisoskuse väljaselgitamine. Lasen klassil välja võtta ümbriku värviliste kettakestega. Õpilased võtavad ümbriku vasakusse kätte. Juba esimesest momendist peale jälgin kogu klassi, et ükski õpilane ei jääks tööst kõrvale, passiivseks pealtvaatajaks. Kui selgub, et kõigil on töövahendid olemas, annan uue korralduse: „Võtke ümbrikust 1 ketas ja pange lauale! Võtke veel üks ja pange ta esimese kõrvale! Mitu ketast on nüüd laual?“ Õpilased: „Laual on nüüd kaks ketast.“ Nii loendavad õpilased 10 ketast.

Järgnevalt töötame niinimetatud „liikuva aabitsa“ aluse abil (lõuendist valmistatud taskukesed vineerist alusel). Võtame värvilised kettad ja asetame need ühekaupa taskutesse 1-st kuni 10-ni. Õpilased loendavad kettaid. Küsin: „Kes oskab loendada 1-st — 10-ni?“ Lasen üksikuil õpilastel loendada.

Järgneb kehakultuuri minut. Minu korralduse peale väljuvad õpilased pingist, sirutavad käed ette või kõrvale ja üles, tõusevad varvastele ja laskuvad kükki. Seda teeme paar korda.

Siis alustame tööd raamatuga. Õpilased võtavad aritmeetika raamatud. Lühikese vestluse kaudu selgitan, et aritmeetika raamatust õpime arvutamist. Alustame 3. lehekülje vaatlemisega. Õpilased näevad, et sellel leheküljel on üks koolimaja ja palju õpilasi. Samal leheküljel näeme õppevahendeid. Vestleme sellest, et iga töö juures vajatakse tööriistu. Küsin õpilastelt, kas nad teavad, milliseid tööriistu kasutavad nende vanemad või vennad-õed. Millised on õpilase tööriistad? Õpilased loetlevad: pliiaitsid, sulepead, vihikud jne. Kuidas

tuleb hoida tööriistu, et nendega saaks hästi töötada? Saan vastuse: „Tööriistu tuleb hoida korras.“ Seletan õpilastele, kuidas nemad peavad korras hoidma oma tööriistu. Siis loendame pildil olevaid õppevahendeid. Küsin, mitu pliitsit, sulepead, vihikut on neil endil.

Järgmiseks vaatleme 4. lehekülge. Vestleme: Kas kellelgi on kodus aed? Millised puud kasvavad aias? Millised puud on pildil? Kui palju neid on? Mitu inimest töötab aias? Mida nad teevad? Mitu õuna on maas? Mitu korvi on aias? Mitu redelit? Missugused puuviljad on joonistatud sellele leheküljele? Õpilased nimetavad ja loendavad neid. Selgitame, milliseid puuvilju on vähem, milliseid rohkem (arvude suuruse võrdlemine).

Tunni viimases osas joonistavad õpilased minu juhendusel ühe suure ja palju väikesi lippe värviliste pliitsitega. Koduseks ülesandeks annan vaadelda, mida on kodus 1.

## II tund.

T e e m a: number 1 kirjutamine ja loendamine 1-st — 10-ni.

E e s m ä r k: number 1 kirjutamine; õpilaste tähelepanu ja vaatlusvõime arendamine.

Õ p p e v a h e n d i d: aritmeetiline tabel (number 1), kaardid trükitud numbritega, ruuduline tahvel, värvilised kettad.

T u n n i k ä i k. Tundi alustame koduse ülesande täitmise kontrollimisega. Lapsed jutustavad, mida neil kodus on „üks“ ja mida „palju“. Järgneb loendamine 1-st — 10-ni näitliku materjali abil. Peale loendamist vaatleme 5. lehekülge raamatus ja õpilased nimetavad, mida on sellel leheküljel üks, mida palju. Küsimuste abil annavad õpilased vastuseid tööliste, korvide ja kottide arvu kohta. Õpilased loendavad samal leheküljel olevaid juurvilju ja leiavad, milliseid juurvilju on vähem, milliseid rohkem. Seega süvendame arvude suuruse võrdlemist.

Õpikus leiduvaist piltidest ei piisa selle teema selgitamiseks. Toome klassi omavalmistatud pilte, millel on kujutatud üks ja palju esemeid.

Järgneb number 1 vaatlemine aritmeetilisel tabelil. Kasutame esimese tunni materjali. Õpilased nimetavad, milliseid esemeid on klassis 1, milliseid palju. Seejärel ütlen: „Uhe vihiku, ühe ukse või ühe laua kirjapanemiseks on vaja kirjutada number 1.“

Õpilastel on kaasas ümbrikud kaardikestega, millel on trükitud numbrid (müügil Tallinna õppevahendite baasis). Nad võtavad ümbrikust kaardi, millel on number 1, ja näitavad seda. Seletan, et see on trükinumber. Elevuse tekitamiseks võib esitada küsimuse: „Kes elab majas nr. 1? Kes elab korteris nr. 1?“

Järgneb number 1 kirjutamise õppimine. Et numbrite kujud oleksid õiged, selgitan lastele väga põhjalikult ja näitlikult, millistest osadest number koosneb, kuidas tuleb õpitav number kirjutada, mis kirjutatakse enne, mis hiljem, kust tuleb alustada, kus lõpetada, kuidas ühendada ühte joont teisega.

Ütlen klassile: „Jälgige hoolega, ma kirjutan tahvlile (ruudulisele) number 1! Teie ütelge siis, mitmest osast ta koosneb.“ Õpilased märkavad, et number 1-l on kaks osa, et ta koosneb kahest joonekesest, lühemast ja pikemast. Järgneb nende osade kirjutamine lahus. Esi-

mese osa kirjutamise juures seletan: „See on peenike joon. Ta kirjutatakse ühe ruudu sisse nurgast nurka, alates altpoolt.“ Õpilased teevad eelharjutusi tahvlil, siis kirjutatakse vihikusse, kuhu olen number 1 elemendid ja numbri juba varem ette kirjutanud. Õpilased kirjutavad ühe rea selliseid peenikesi jooni, kusjuures selgitan õiget istumisviisi ja pliitsi (värviline) hoidmist. Õpilastes on märgata väsimust. Teeme kehakultuuri minuti.

Teise elemendi kirjutamisel seletan: „See on sirge joon, mille tõmbame ülevalt alla, nurgast nurka kahe ruudu suuruselt.“ Pärast teise elemendi kirjutamist järgneb number 1 kirjutamine. Õpilased harjutavad numbri kirjutamist tahvlil. Hiljem vaatleme ja võrdleme tahvlile kirjutatud numbri ja leiaeme, missugused neist on õigesti ja ilusasti kirjutatud. Kõige paremini kirjutatud numbrid jäävadki tahvlile, teised kustutatakse. Seejärel õpilased kirjutavad vihikusse number 1. Kõnnin pingiridade vahel, jälgides ja parandades õpilaste keha- ja pliitsihoidu. Koduseks ülesandeks: kirjutada 2 rida number 1.

### III tund.

**T e e m a:** mõistete suurem — väiksem, pikem — lühem, kõrgem — madalam, laiem — kitsam selgitamine.

**E e s m ä r k:** suuruste võrdlemine; vaatlusvõime ja tähelepanu arendamine.

**Õ p p e v a h e n d i d:** ruuduline tahvel, suur ja väike õun, suur ja väike kuubik, suur ja väike tindipott, suur ja väike raamat, erinevate pikkuste ja erinevate laiustega värvilised paberiribad, pilt (kõrge ja madal puu), nõör, lehekesed, millele on joonistatud õun ja porgand.

**T u n n i k ä i k.** Tundi alustan koduste tööde kontrollimisega, kusjuures kiitusega tõstan esile paremad tööd ja näitan neid klassile.

Pärast koduste tööde kontrollimist loendame, kasutades järgmist õppevahendit. Klassitahvlile on kinnitatud nõör tahvli raamis olevate konksude külge. Kasutan paberilehekesi, mille mõõted on 15×30 cm. Lehed murran pooleks. Uhele poolele joonistan (või kleebin paberist väljalõigatud) õuna, teisele poolele porgandi. Lehti on 10. Kutsun tahvli juurde ühe õpilase, kes asetab lehti õuna kujutisega ühekaupa nõörile, kusjuures klass loendab kaasa. Siis võtab teine õpilane lehed nõörilt ühekaupa, seega toimub tagurpidi loendamine 10-st 1-ni. Sama tehakse ka porgandi kujutistega, kasutades loendamise juures juba nelja õpilast. Esimene loendab 1-st — 5-ni, teine 5-st — 10-ni, kolmas 10-st — 5-ni, neljas 5-st — 1-ni. Klass loendab jälle kaasa. Järgnevalt selgitan mõisteid „suurem“ ja „väiksem“. Sel puhul kasutan näitlikke vahendeid, mille võrdlemisel õpilased teevad järelduse, kumb esemeist on suurem, kumb väiksem (suur ja väike õun, suur ja väike kuubik, suur ja väike tindipott). Seejärel toovad õpilased näiteid klassist (suur tahvel, väike pilt).

Mõistete „pikem“ ja „lühem“ selgitamisel kasutan õppevahendiks eri pikkustega värvilisi paberiribasid. Õpilased võrdlevad ja leiavad: sinine riba on pikem kui punane; roheline riba on lühem kui kollane. Ribade pikkuste võrdlemisel kõrvutan paberiribad või asetan nad üksteise peale. Näitan õpilastele võrdlemiseks erineva pikkusega pliitaseid, samuti võrdleme veel pliitsi pikkust kaardikepi pikkusega.



Mõistete „kõrgem“ ja „madalam“ selgitamiseks kasutan pilti (või tahvlijoonist), millel on kaks erineva suurusega puud. Küsin: „Mis sugune puu on kõrgem?“ Õpilane näitab kõrgemat puud ja vastab: „See puu on kõrgem“. Teine õpilane näitab ja vastab: „See puu on madalam.“ Õpilased toovad näiteid klassist (aken on tahvlist kõrgem) ja väljast (vabriku korsten on maja korstnast kõrgem; maja on kuurist kõrgem).

Mõistete „laiem“ ja „kitsam“ selgitamiseks näitan õpilastele erineva laiusega värvilisi paberiribasid. Erineva laiusega paberiribade kõrvutamisel (peale asetamisel) õpilased võrdlevad: roheline riba on laiem, kollane on kitsam (punane riba on kitsam, sinine laiem).

Õpilased toovad näiteid klassist: tahvel on uksest laiem; pink on lauast kitsam.

Nende mõistete kinnistamiseks vaatleme õpikust 7. lehekülge.

Kehakultuuri minut.

Tunni järgnevas osas harjutame number 1 kirjutamist tahvlile ning seejärel kirjutame number 1 vihikusse.

Koduseks ülesandeks annan kirjutada 2 rida number 1.

#### IV tund.

T e e m a: arv 2.

E e s m ä r k: mõistete „arv 2“ ja „paar“ selgitamine; vaatlusvõime ja tähelepanu arendamine.

Õ p p e v a h e n d i d: kuubikud, aritmeetiline tabel (number 2), 2 kolmnurka, 2 ketast, 2 ruutu, 2 pulka.

T u n n i k ä i k. Tundi alustan koduste tööde kontrollimisega. Tõstan kiitusega esile korralikud tööd ja näitan neid klassile, rõhutades tööde puhtust ja täpsust. Järgneb tutvumine arv 2-ga.

Näitan õpilastele 1 kuubikut (või mõnda muud sobivat eset), panen selle lauale ja küsin: „Mitu kuubikut on laual?“ Saanud vastuse, panen esimesele kuubikule juurde teise ning esitan klassile uue küsimuse: „Mitu kuubikut on nüüd laual?“ Lapsed loendavad ja vastavad. Näitan 2 vihikut, raamatut, sullepead jne., lasen loendada ja esitan vastava küsimuse. Järgnevalt esitan õpilastele küsimuse: „Mitu kätt on inimesel? Mida on veel inimesel 2? Mida on klassis 2?“ Asetan lauale 1 kuubiku ja küsin klassilt, mida on vaja teha, et oleks 2 kuubikut? Selgitame, missugustest arvudest saame arvu 2.

Nüüd moodustavad õpilased arvu 2 kaasasolevate näitlike õppevahendite abil (ruudud, kolmnurgad, pulgad jne.). Samal ajal üks õpilastest moodustab arvu 2 kooli õppevahenditega tahvli äärelle. Arvu 2 moodustamine toimub ühekaupa, et süvendada arusaamist arvu liitehitusest (1 ja 1).

Arvude 1 ja 2 suuruse võrdlemiseks joonistan tahvlile 1 ja 2 ringi (° °), mis tähistavad vastavaid arve. Õpilased järeldavad, et kaks on suurem arv kui üks.

Vaatleme aritmeetilisel tabelil number 2.

Järgneb tutvumine number 2-ga. Näitan klassile papile trükitud number 2. Õpilased võtavad oma ümbrikust kaardi number 2-ga. Asetan klassile küsimuse: „Kus te olete näinud seda numbrit?“ Lapsed meenutavad majade, korterite, kella numbraid.

Vestluses selgitame, et pingis istub 2 õpilast. Lasen kahe õpilasel ühekaupa klassi ette tulla. Õpilased näevad, et 1 ja 1 moodustavad 2.

Selgitan mõistet „paar“. Õpilased jalutavad kahekaupa, paaride viisi. Küsimusele: „Missuguseid esemeid loendatakse alati paarikaupa?“ vastavad õpilased: „Paar saapaid, paar kindaid, paar kalosse“ jne.

Kutsun nüüd klassi ette 5 õpilast ja lasen neil asetuda paaridesse. Saame 2 paari ja 1 üksiku.

Kehakultuuri minut.

Järgneb tutvumine mõistetega „esimene“ ja „teine“. Mitmendas pingis istuvad Tiia ja Maimu? Aga mitmendas pingis istuvad Andres ja Jüri?

Peale arutelu joonistavad lapsed vihikusse 2 ühesugust eset (2 ringi, 2 ruutu, 2 õuna, 2 porgandit jne.). Nüüd kogun vihikud. Koduseks ülesandeks annan vaadelda, mida on kodus 2. Tunni lõpus moodustame kahe pulga abil kujundeid (lk. 7).

## V tund.

T e e m a: number 2 ja number 2 elemendid.

E e s m ä r k: number 2 elementide kirjutamine; vaatlus- ja tähelepanuvõime arendamine; loendamine 1-st — 10-ni päri- ja tagurpidi.

Õ p p e v a h e n d i d: kelluke, aritmeetiline tabel (number 2), „liikuva aabitsa“ alus, värvilised kolmnurgad.

T u n n i k ä i k. Tundi alustan koduse ülesande kontrollimisega. Seejärel annan ülevaate vihikute kontrollimise tulemustest ja jagan viihikud.

Vahelduseks kasutame järgmisi võtteid tähelepanu arendamiseks. Lapsed sulevad silmad ja kuulavad tähelepanelikult ning määravad, mitu korda helises väike kelluke, mitu korda koputasin pliatsiga lauale jne. Järgneb suurte värviliste kolmnurkade loendamine päri- ja tagurpidi. Tahvil asetseb liikuva aabitsa alus. Kutsun ühe õpilase, kes asetab kolmnurki alusele 1-st — 5-ni. Järgmine õpilane loendab kolmnurki edasi kuni 10-ni. Nüüd võtab kolmas õpilane kolmnurgad aluseit ja õpilased loendavad tagurpidi — 10-st — 1-ni.

Järgnevalt toimub tutvumine number 2-ga. Tuletame meelde, milliseid esemeid on alati 2 koos. Kuidas märkida 2 pliatsit, 2 sulepead jne.? Õpilased taipavad, et 2 eseme märkimiseks on vaja kirjutada number 2. Vaatleme number 2 aritmeetilisel tabelil, kirjeldame teda. Õpetaja abiga leiavad lapsed, et number 2 koosneb „peast“ ja „jalast“ („konksust“) ja „kingast“.

Nüüd kirjutatakse tahvlile number 2 ning seletan, kuidas tuleb kirjutada number 2 „konks“ ja „king“.

Ülemisse ruutu kirjutatakse esiteks „pea“; alustame ruudu parema külje lähedalt, suundume alla ja siis kaares vasakule, seejärel siirdume üles kuni ülemise jooneni ja siis kaares alla kuni järgmise ruudu vasakpoolse alumise nurgani; saime number 2 „konksu“-taolise elemendi. Õpilased harjutavad „konksu“ kirjutamist tahvil; järgneb analüüs. Vihikusse on ette kirjutatud number 2 eelharjutused. Nüüd kirjutavad õpilased number 2 esimese osa „konksu“ vihikusse (1 rida). Jälgin, kuidas õpilased hoiavad pliatsit kirjutamisel ja kuidas nad istuvad. Vajaduse korral parandan.

Kehakultuuri minut.

Edasi järgneb „kinga“ kirjutamine tahvlil, mille puhul seletan, et see on laineline joon, mis algab ruudu vasakpoolsest alumisest nurgast ja lõpeb ruudu teises alumises nurgas. Õpilased harjutavad „kinga“ kirjutamist tahvlil ja siis kirjutavad vihikusse. Koduseks tööks annan kirjutada vihikusse 1 rida „konksu“ ja 1 rida „kinga“. Tunni lõpus mängime mängu „Loe edasi“, kasutades palli asemel punast lipukest.

## VI tund.

T e e m a: number 2.

E e s m ä r k: 2 kirjutamine; vaatlusvõime ja tähelepanu arendamine; päri- ja tagurpidi loendamise oskuse arendamine 1-st — 10-ni.

Õ p p e v a h e n d i d: aritmeetiline tabel (number 2).

T u n n i k ä i k. Tundi alustame koduste ülesannete kontrollimisega, lõstes esile puhtaid ja korralikke töid, mida vaatleme kogu klassiga.

Sellel tunnil kontrollin kordavate küsimuste abil nädala jooksul omandatud teadmisi.

1. Mängime „Vaikimismängu“ (loendamisoskus).
2. Mitmendas pingis istuvad Ene ja Aino? }
3. Mitmendas pingis istuvad Jaak ja Tõnu? } järgarvud.
4. Milliseid esemeid ostame poest paarikaupa?
5. „Meid jääb ikka vähemaks ja vähemaks“ (mäng — tagurpidi loendamine).

Järgmiseks vaatleme number 2 aritmeetilisel tabelil ja raamatus (lk. 7). Number 2 elementide kirjutamise oskuse kontrollimiseks lasen õpilasi neid veelkord kirjutada tahvlile. Siis selgitan, kuidas neist elementidest moodustatakse number 2.

Nüüd harjutavad õpilased number 2 kirjutamist tahvlile. Õpilased vaatlevad tahvlile kirjutatud numbreid ning leiavad kirjutamises esinevaid vigu. Kõige korralikuma ja täpsema numbri jätame tahvlile, teised kustutatakse.

Kehakultuuri minut.

Järgneb kirjutamine vihikusse, kuhu olen varem ette kirjutanud number 2. Kui õpilased on juba vihikusse kirjutanud kolm number 2, siis vaatlen kirja täpsust. Vajaduse korral seletan veelkord number 2 kirjutamise tehnikat.

Õpilased kirjutavad 1—2 rida number 2. Koduseks tööks annan kirjutada 2 rida number 2. Tunni lõpus lahendame mõistatusi (aritmeetika raamatus lk. 7).

Alates esimestest tundidest oleme rakendanud „huvitavat matemaatikat“ vastavalt tunnile, kuna see arendab taibukust ja arukust, õpetab leidlikkust, kinnistab varem omandatud oskusi ja äratab huvi matemaatika vastu.

Esitaksime mõned „huvitava matemaatika“ valdkonda kuuluvad mängud, mida oleme kasutanud sedamööda, kuidas tutvume arvudega.

### 1. Loe edasi!

Mängu eesmärgiks on õpetada lapsi loendama, alates ükskõik millisest arvust. Mängu „Loe edasi!“ võib lülitada ka kehalise kasvatuse tundi või klassivälise töö raamidesse. Seda on hea mängida saalis või

hoovil. Õpetaja nimetab mõne arvu, hüüab ühe õpilase nime ja viskab sellele palli ning annab talle ülesande loendada teatud arvuni. Näiteks õpetaja ütleb arvu 2 ja palub loendada 4-ni. Nimetatud õpilane peab loendama „kolm“, „neli“ ja viskab siis palli õpetajale tagasi. See annab uuele õpilasele ülesande loendada kuni 8-ni jne.

## II. „Meid jääb ikka vähemaks ja vähemaks“.

See mäng baseerub lahutamisel ühekaupa, s. t. tagurpidi loendamisel ja on heaks treeninguks tagurpidi loendamise harjutamisel. Õpetaja kutsub välja 5 õpilast. Nad seisavad näoga klassi poole. Äärmine õpilane ütleb „üks“, järgmine „kaks“ jne. Viies õpilane teatab: „Meid on viis. Uks läheb ära ja järele jääb . . .“ Nende sõnadega viies õpilane läheb kohale, aga kogu klass vastab: „Neli“. „Meid on neli,“ teatab neljas õpilane, „üks läheb ära, jääb . . .“ „Kolm,“ vastab kogu klass, aga neljas läheb oma kohale. Mängitakse kuni viimase õpilaseni.

## III. Vaikimismäng.

Selle mängu puhul õpilased kasutavad ümbrikus olevaid õpitud trükinumbreid. Kaardid numbritega asetatakse lauale. Õpetaja koputab pliiatsiga lauale teatud arv korda. Õpilased valivad laual olevaist numbreist selle, mis näitab löökide arvu, ja tõstavad numbrit üles. Õpetaja märguande peale panevad õpilased numbrit oma kohale tagasi. Elevust mängus tekitab see, kui õpetaja ootamatult kordab ühte ja sama koputuste arvu, sest lapsed valmistuvad uue numbrit otsimisele. „Vaikimismäng“ arendab tähelepanuvõimet.

Elevust tundidesse toovad ka matemaatilised mõistatused. Kui ma märkan, et klass muutub loiuks, kasutan mõnda sobivat mõistatust, näiteks „Kümme poissi elavad kümnes korteris“ (sõrmed ja kindad).

Nagu juba eespool öeldud, seisnevad esimesed õppetunnid aritmeetikas naturaalarvude rea loendamise õpetamises ja tutvumises esimeste arvudega. Iga arvu ja numbrit käsitlemisel tuleks kinni pidada järgmisest plaanist:

1) arvu mõiste selgitamine esemete abil, 2) arvu mõiste tundmaõppimine joonisel, tabelil, 3) antud hulgal esinevate esemete loendamine, 4) vastava hulga esemete joonistamine, 5) päripidine ja tagurpidine loendamine, 6) numbrit koostiselementide analüüs, 7) numbrit elementide ja numbrit kirjutamine.

Selline töö toimub õpetaja vestluse abil õpilastega, kusjuures tuleb kasutada võimalikult mitmekesiseid näitlikke õppevahendeid.

# UUE KOREA RAHVAKOOL,

P. KREMNEV.

«Rõõmu helge päev» — nii nimetab Korea rahvas 1945. aasta 15. augustit — Korea vabastamise päeva vapra Nõukogude armee poolt.

Oma röövvalitsemise pikkade aastate kestel jaapani imperialistid riisusid, laastasid ja orjastasid vaimselt töökat korea rahvast. Neile oli kasulik, et korea töotajad viresid pimeduses ja harimatuses. Enamusele korea lastest oli isegi algkool kättesaamatu. Rõhuv enamuse maa elanikkonnast oli kirjaoskamatu.

Jaapani kolonisaatorite poliitikast hariduse valdkonnas kõnelevad sõnadest ilmekamat keelt järgmised faktid. 1912. aastal oli Koreas 199 riiklikku kooli, kus õppis 95% kooliealistest jaapani lastest, kes olid Koreas, kuid kooliealistest Korea lastest pääses kooli ainult 10%. 30 aasta pärast, 1942. aastal õppis algkoolis isegi jaapani statistika liialdatud andmete järgi ainult 58% korea lapsi.

Jaapani okupandid ei lubanud korea koolides õpetada emakeelt ega kodumaa ajalugu. Kolonisaatorid katsusid vabadustarastavat korea rahvast teha oma orjaks. Nad püüsid kõigi vahenditega mürgitada ta rahvusliku iseteadvust, surmata temas kodumaa-armastust, juhtida ta kõrvale võitlusest oma vabaduse ja rahvusliku sõltumatuse eest.

15. augustil 1945. aastal tõi võidukas Nõukogude armee vabaduse vennalikule korea rahvale, kes Korea põhjaosas sai oma elu peremeheks.

Juba esimestel päevadel pärast vabastamist asusid Korea Rahvavalitsus ja Tööpartei tõelise rahvahariduse aluste loomisele. Juba 1945. aasta novembris töötas Ajutise Rahvakomitee rahvahariduse departemang välja Korea rahvahariduse demokratiseerimise programmi.

Korea rahva ustav poeg Kim Ir Sen sõnastas oma kõnes 3. veebruaril 1946. aastal kogu haridussüsteemi ümberkorralduse põhiprintsiibid Korea Rahvademokraatlikus Vabariigis. Tähtsamaks ülesandeks osutus jaapani imperialistide reaktioonilise ideoloogia lõplik moraalne ja poliitiline purustamine ja selle ideo-

loogia igandite väljajuurimine korea rahva teadvusest.

25. märtsil 1946. aastal võttis Põhja-Korea Rahvakomitee vastu otsuse haridussüsteemi ümberkorraldamise kohta. See otsus pani aluse rahvahariduse uuele, demokraatlikule süsteemile. «Rahvahariduse süsteemis 1946. aasta detsembris teostatud reformide tulemusena,» kirjutab Korea Rahvademokraatliku Vabariigi haridusminister Pek Nam Un, «sai korea rahvas esmakordselt kogu oma mitme tuhande aastase ajaloo kestel õiguse haridusele ja see andis Korea töotajate lastele võimaluse omandada teadmisi ja arenda igakülgset.»

Põhja-Koreas loodi alljärgnev rahvahariduse süsteem: 1) viieklassiline algkool; 2) kolmeklassiline elementaargümnaasium, kuhu astusid viieklassilise algkooli lõpetajad, ja seejärel — kolmeklassiline gümnaasium, kuhu astusid need, kes edukalt lõpetasid kolmeaastase elementaargümnaasiumi. Teiste sõnadega öeldes, täieliku keskhariduse saamiseks peavad Korea lapsed peale viieklassilise kooli lõpetama kolmeklassilise elementaargümnaasiumi (mittetäielik keskkool) ja seejärel kolmeklassilise gümnaasiumi (täielik keskkool) kursuse. 3) Gümnaasiumide kõrval on mitmesuguseid tehnikume 3—4-aastase õppeajaga ja lõpuks 4) kõrgemad õppeasutused.

Rahvavalitsuse ja Tööpartei pidevast väsimatust hoolitsusest rahvahariduse igakülgse arendamise eest ja sellel alal saavutatud edust kõnelevad järgmised faktid. Juba 1949. aastal suurenes vabariigis algkoolide arv ligi kolm korda, võrreldes jaapani võimu süngete aastatega. 98% kooliealistest lastest õpib algkoolis. Mittetäielike keskkoolide arv kasvas kahekümnekordseks, mitmesuguste tehnikumide arv — kaheteistkümnekordseks. Täielike keskkoolide arv, mida jaapani kolonisaatorite ajal üldse ei olnud, ulatub nüüd 177-ni. Jaapani röövvalitajate valitsemise ajal ei olnud Põhja-Koreas ainsatki kõrgemat õppeasutust, kuid nüüd on neid juba 15.

Seoses enne sõda püstitatud ülesandega üldise kohustusliku alghariduse teostamise kohta osutati suurt lähelepanu pedagoogilise kaadri ettevalmistamisele. 14 pedagoogilist tehnikumi, 4 õpetajate instituuti ja 1 pedagoogiline instituut lasksid välja sadu uusi õpetajaid.

10. septembril 1949. aastal võttis Korea Rahva Olemnõukogu neljas istungjärk vastu otsuse üldise kohustusliku alghariduse kohta, mis pidi jõustuma 1. sept. 1950. aastal.

25. juunil 1950. aastal rikkusid ameerika agressorid ja nende alandlikud teenrid liisõnmanlased reetlikult Korea Rahvademokraatliku Vabariigi piiri ja katkestasid korea rahva õnneliku loova töö. Ameerika intervendid, nagu ütles Korea Rahvademokraatliku Vabariigi haridusminister, Pek Nam Un, katkestasid rahvahariduse rahuliku arenemise. Intervendid põletasid ja purustasid peaaegu kõik vabariigi koolimajad ja kultuuriasutused, tekitades kahju 4800 miljoni voni väärtuses.

Kuid ka vabastussõja karmidel päevadel, uskumatult rasketes tingimustes jätkasid rahvahariduse rinde töötajad visalt ja mehiselt nagu oma rahva tõelised pojad, nagu kodumaa ustavad patrioidid ennastsalgavalt oma õilsat tööd julgete ning -ustavate uue Korea ehitajate ja kaitsjate kasvatamiseks.

Rahvavalitsus, Tööpartei ja kogu korea rahvas osutavad juba esimestest vabastussõja päevadest alates erilist hoolitsust võitluses oma sünnimaa vabaduse ja sõltumatuse eest kangelasena langenute lastele-orbudele.

Juba 13. jaanuaril 1951. aastal võttis Korea Rahvademokraatliku Vabariigi Ministrite Kabinet vastu otsuse spetsiaalsete õppeasutuste asutamise kohta rahvaarmee soldatite ja ohvitseride, partisanide ja teiste korea patriootide lastele, kelle isad ohverdasid oma elu Korea vabastamise eest ameerika agressoreist ja nende abilistest. Vastavalt sellele otsusele võetakse 3—6 aastased orvud vastu laste-aedadesse, 7—12 aastased — algkoolidesse, 13—18 aastased poisid sõjaväelistsesse õppeasutustesse, samaealised tütarlapsed aga tehnilistesse õppeasutustesse. Riik kindlustas neile lastele toidu, peavarju ja rõivastuse ning ümbritses neid emaliku hoole ja armastusega, hoolitsedes pidevalt nende kasvate ja hariduse eest.

4. juunil 1951. aastal, kõige ägedama võitluse keerises maa vabaduse ja sõltumatuse eest, vaatamata sõjaaja karmidele tingimustele, võttis Korea Rahvademokraatliku Vabariigi Valitsus vastu «Otsuse ettevalmistuse kohta õppetöö alustamiseks kõigis õppeasutustes 1951. aastal».

Kogu korea rahvas aitas oma valitsusel teostada seda tähtsat otsust. Tollal taastas rahvas omal jõul enam kui 20 tuhat klassiruumi, valmistas palju pommivarjendeid, kogus suure hulga inventari, õppevahendeid ja õpikuid.

Võib tuua palju ilmekaid näiteid sellest ennastsalgavast ja uskumatust visadusest, mida osutasid rahvaharidusala töötajad, kes jätkasid oma õilsat tööd sõja karmidel päevadel. Nad rakendasid selleks, et tagada õpilastele normaalne õppetöö, kõige mitmekesisemaid töövorme — rühmiti töötamist nende klasside õpilastega, mis olid laiali mitmesuguseis üksteisest kaugel asetsevais kohtades; nad õpetasid pommivarjendeis, muldonnides, ajutistes ehitustes, kuid sageli ka lihtsalt lagedal kohal vaenlase peaaegu lakkamatute pommirünnakute ohus.

Hvanseni rahvakooli juhataja Kim Da Dek kirjutab: «Ameerika õhupiraadid heitsid mitmekümneid pomme meie koolile. Kuid mitte mingite barbaarsete tegudega ei õnnestunud ameerika timukatel võtta meie lastelt soovi õppida...»

Kui koolimaja oli purustatud, jutustab Kim Da Dek edasi, siis valmistasid õpetajad ja õpilaste vanemad ühiselt muldonni, mille vaenlane samuti varsti purustas. Kuid miski ei suutnud katkestada laste õppimist. Uuesti kaevatud muldonnides, mille olid puhastanud hoolikad käed ja mis olid heledasti valgustatud, keskis õppetöö edasi.

Kogu pedagoogiline kollektiiv töötas vastuseks vaenlase salasepitsustele erakordse ennastsalgavusega, pühendades kogu oma jõu laste kasvatamisele armastuse ja andumuse vaimus kodumaale.

Omal algatusel, kirjutab Pen Ni Tser Hvanseni rahvakooli kohta, korraldasid õpetajad meetodilisi nõupidamisi. Õpetamise kvaliteedi tõstmiseks andsid nad näitlikke tunde ja korraldasid täiendavat õppust mahajäävate õpilastega.

Loosungi all: «Ükski kooliealine laps ei tohi jääda koolist eemale» töid õpetajad kõik kooliealised lapsed kooli. Tänu valitsuse hoolitsusele anti kõigile õpilastele rõivastus ja jalatsid, koolid varustati õpikute, õppevahendite ja kirjutustarvetega.

Ka lastevanemad võtsid aktiivselt osa kooli elust.

Õppetööst vabal ajal abistasid õpilased sõjaväelaste perekondi ja saatsid kangelaslikele kodumaakaitsjatele rindele kingitusi. Lapsed abistasid aktiivselt kohalikke võimuorganeid võitluses vaenlase salakuulajate ja diversantide vastu. Kooli kunstilise isetegevuse ring esines sageli lastevanemaile ja rahvaarmee võitlejale. Klassides anti regulaarselt välja seinalehti,

Õhtuti korraldasid õpetajad talupoegadele vestlusi, esinedes ettekannetega kõige mitmekesisemal teemadel. Vähe jäi aega uneks, kuid keegi neist ei kaevanud kunagi ega kartnud raskusi. Nad olid alati valmis pühendama kogu oma jõu vaba Korea väikeste kodanike kasvatamisele, hoides kõrgel rahvaõpetaja üllast nime.

Paljud pedagoogidest ja noortest patriootidest — korea koolide õpilastest — läksid juba esimestel päevadel rindele, partisanideks. Oma surematute kangelas-tegudega kirjutasid nad kuulsusrikka lehekülje korea rahva kangelasliku võitluse ajalukku oma kodumaa vabaduse ja sõltumatuse eest.

Sõja ajal töötasid Korea Rahvademokraatliku Vabariigi Haridusministeeriumi andmeil 3194 algkooli, kus õppis 1221 tuhat õpilast, 908 mittetäielikku keskkooli õpilaste arvuga üle 220 tuhande; 146 keskkooli 23 700 õpilasega, 62 mitmesugust tehnikumi 15 400 õpilasega; 13 kõrgemat õppeasutust 7960 üliõpilasega.

1953/54. õppeaasta on esimene õppeaasta sõjajärgse perioodi rahulikes tingimustes. Rahvaharidusala töötajate ette tõusid tõsised vastustusrikkad ülesanded: lülitada koolide töö ümber rahulikele rööbastele, taastada ja ehitada suur hulk koolimaju, internaatide, lastekodusid ja muid lasteasutusi.

31. juulil 1953. aastal võttis Korea Rahvademokraatliku Vabariigi Ministrite Kabinet vastu spetsiaalse otsuse «Uueks, 1953/54. õppeaastaks ettevalmistumise kohta». Selles otsuses olid ette nähtud konkreetsed abinõud, mis olid suunatud eduka õppe-kasvatustöö alguse igakülgselt ettevalmistamiseks vabariigi koolides. Oli ette nähtud, et kõigi astmete koolide normaalse töö huvides pöörduvad sõja ajal kaugele tagalasse evakueeritud koolid tagasi oma endistesse kohtadesse, selle järgi, kuidas taastatakse koolimaju. Koolivõrk tuleb reorganiseerida arvestusega, et igas külas oleks oma kool.

Vastavalt sellele otsusele tuleb vabastada kõik koolimajad, mis sõja ajal olid mitmesuguste asutuste kasutada. Kõik õpetajad, kes ei tööta oma kutsealal, kutsutakse tagasi koolidesse. Rakendatakse abinõusid, mis on suunatud õpetajate materiaalse-olustikuliste tingimuste parandamisele.

Kõik pedagoogiliste instituutide üliõpilased saavad uuest õppeaastast alates stipendiumi. On võetud tarvitusele abinõud õpilaste varustamiseks õpikutega, õppevahenditega ja kirjutustarvetega.

Uue õppeaasta edukaks ettevalmistamiseks ja rahvaharidusorganite alaliseks abistamiseks provintside, maakondades, linnades, töölisasulates ja küldes moodustati rahvavõimu organite, partei, ühiskondlike organisatsioonide, haridusala

töötajate-aktivistide ja lastevanemate esindajaist ettevalmistav komitee.

Möödunud aasta juulikuus võttis Korea Rahvademokraatliku Vabariigi Ministrite Kabinet vastu otsuse «Õpetamissüsteemi ümberkorraldamise kohta rahvakoolides, tehnikumides ja kõrgemates õppeasutustes». See otsus on uueks sammuks hariduse edasise arenemise teel vabariigis.

Endises haridussüsteemis, nagu märgitakse otsuses, oli mõningaid puudusi, mis nüüd, rahuliku ülesehitustöö uutes tingimustes, osutusid teatud määral takistuseks vajalike kaardite ettevalmistamisel rahvamajanduse ja kultuuri kõigi harude jaoks.

Õppeaeg rahvakoolides, öeldakse otsuses, oli liialt pikaks venitatud ja vastupidi, õppeaeg tehnikumides ja kõrgemates õppeasutustes ei olnud küllaldane selleks, et õpilased oleksid võinud täielikult omandada eesrindlikke teaduslikke ja tehnikaalaseid teadmisi.

Nende puuduste kõrvaldamiseks tehtigi muudatused rahvahariduse süsteemis. Vastavalt otsusele «Õpetamissüsteemi ümberkorraldamise kohta rahvakoolides, tehnikumides ja kõrgemates õppeasutustes» lühendati õppeaega algkoolis ühe aasta võrra: viie aasta asemel neljale aastale.

Programmi kohaselt õpivad Korea algkooliõpilased järgmisi õppeaineid: emakeel, aritmeetika, loodusteadus, ajalugu, geograafia, kehakultuur, joonistamine, laulmine ja tööõpetus.

Võtame näiteks emakeele õpetamise. I klassis on emakeelele ette nähtud 14 nädalatundi. Need tunnid jaotuvad järgmiselt: lugemine — 8 tundi, kirjutamine — 3 tundi, suulise kõne ja kirjaliku ümberjutustamise arendamine — 1 tund ja kirjatehnika — 2 tundi. II klassis: lugemine — 8 tundi, kirjutamine — 3 tundi, kirjalik ümberjutustamine — 1 tund, kirjatehnika — 2 tundi. III klassis: lugemine — 9 tundi, grammatika — 3 tundi, kõne arendamine — 1 tund ja kirjatehnika — 2 tundi. IV klassis: lugemine — 6 tundi, grammatika — 3 tundi ja kirjandid — 1 tund.

Õppeaeg mitmesugustes tehnikumides pikeneb 6—12 kuu võrra. Seega on õppeaeg kolme aasta asemel kindlaks määratud 3½—4 aastale. Pedagoogilise instituudi kõrgis teaduskondades, võorkeelte instituudis ja teistes kõrgemates õppeasutustes on õppeaeg pikendatud kolmelt aastalt neljale aastale. Kim Ir Seni nimelises ülikoolis on nüüd kõrgis teaduskondades kindlaks määratud viieaastane kursus.

1953. aasta augustikuu lõpul oli Phönjanis ülekoorealine rahvaharidusala töötajate nõupidamine, millest osavõtjad märkisid ära konkreetsed abinõud õppe-kas-

vatustöö kvaliteedi tõstmiseks vabariigi koolides.

Üldrahvalik liikumine koolide abistamiseks, mis haaras kogu vabariiki, etendas tähtsat osa sõja raskete tagajärgede likvideerimisel rahvahariduse valdkonnas. Nagu Korea Rahvademokraatliku Vabariigi haridusminister Pek Nam Un ütles, on nüüd loodud kõik vajalikud tingimused, et taastada peaaegu 87% õppeasutustest ja võtta kooli vastu peaaegu 97% kooliealistest lastest.

Nii näiteks on Hvanhe provintsis, mis asub endise rindejoone vahetus läheduses ja kannatas raskesti interventide barbaarsete pommirünnakute läbi, juba taastatud ja valmis ehitatud 6083 klassiruumi ja valmistatud üle 80 tuhande mitmesuguse õppevahendi. Lõuna-Hamgeni provintsis on taastatud ja valmis ehitatud ligi 9 tuhat klassiruumi ja valmistatud 100 tuhat mitmesugust õppevahendit.

Haridusminister Pek Nam Un teatas hiljuti, et äsja möödunud õppeaastal alustasid vabariigi üldhariduslikud koolid kõik kuni viimteni õppetööd 1. sep-

tembril. Praegu on Korea Rahvademokraatlikus Vabariigis 3216 algkooli, milles õpib 1333 448 õpilast; 916 mittetäieliku keskkooli 278 618 õpilasega; 184 keskkooli 41 379 õpilasega ja 17 tehnikumi 6671 üliõpilasega. 1. oktoobril 1953. aastal algas õppetöö vabariigi 15 kõrgemas õppeasutuses.

Korea Rahvademokraatliku Vabariigi sõjajärgse majanduse ja kultuuri taastamise ja ülesehitamise kolme aasta plaani täitmise tulemusena kasvab algkoolide arv 1956. a. 4238-ni. Kehtestatakse täielikult üldine kohustuslik algharidus, mille täideviimist takistas 1950. aastal sõda. Mittetäielike keskkoolide arv tõuseb 1163-ni, keskkoolide arv kasvab 201-le, kõrgemate õppeasutuste arv — 18-le.

Haridusala töötajad ja kogu Korea rahvas, ütleb Korea Rahvademokraatliku Vabariigi haridusminister Pek Nam Un, juurutavad edaspidi veelgi sügavamalt ja intensiivsemalt eesrindlikku teadust õppekasvatustöösse ja töötavad veelgi ennastalgavamalt, et kasvatada aktiivset ja teadlikku noort vahetust.

## UUT PEDAGOOGILIST KIRJANDUST.

Ajakiri „Советская педагогика“  
nr. 3, 1954.

Ajakirja selle numbriga juhtkirjas rõhutatakse, et nõukogude patriotismi ja proletarise internatsionalismi kasvatamine on nõukogude kooli ülitähtsaid ülesandeid.

Õppe- ja kasvatustöö teooria ning praktika alalt kõidab eelkõige lugejate tähelepanu prof. Veikšani artikkel, kus käsitletakse A. S. Makarenko pedagoogilisi vaateid.

Polütehnilise õppetöö küsimusi puudutatakse kahes kirjutises, kusjuures ühes neist tehakse seda möödunud aasta „Pedagoogiliste lugemiste“ materjalide alusel, teises — Voroneži 10. Keskkooli kogemustest lähtudes.

Viimasel ajal on pedagoogilises kirjanduses käsitletud küll joonestamise, mitte aga joonistamise osatähtsust polütehnilise õppetöö seisukohalt. Ajakirja kõnesolevas numbris on see lünk kõrvaldatud: siin valgustatakse küsimust, mis osa etendab joonistamine

polütehnilise ettevalmistuse andmisel noorsoole.

Loogika õpetajaile pakub erilist huvi filosoofiateaduste kandidaadi A. Sternini artikkel „Mõnedest loogika õpetamise küsimustest keskkoolis“.

Psühholoogia rubriigis käsitleb prof. E. Vatsuro „nivelleerimisprintsipi“ sisu ja tähtsust psühholoogia ning pedagoogika seisukohalt, mis peaks pakkuma huvi igale pedagoogile.

Selle rubriigi teises artiklis kritiseeritakse kaasaja kodanliku psühholoogia seisukohti.

Pedagoogika ja rahvahariduse ajaloo alalt on kolm kirjutist: esimeses neist käsitletakse vene eesrindliku teaduse viljastavat mõju ukraina progressiivsete pedagoogide vaadetele ja tegevusele; teises antakse ülevaade Tuga-Karpaatide Ukraina koolioludest enne Ukraina NSV-ga taasühinemist; kolmandas tutvustatakse lugejaid väljapaistva vene pedagoogi K. D. Ušinski tegevusega Smolnõi instituudis Peterburis.



Pedagoogilise hariduse rubriigis käsitletakse kõigepealt pedagoogiliste instituutide üliõpilaste ettevalmistamist praktika sooritamiseks pioneerilaagreis. Teises kirjutises tutvustatakse lugejaid Voroneži Pedagoogilise Instituudi kogemustega üliõpilaste teaduslike ringide töö korraldamisel.

Välismaa kooliolude rubriigis tuuakse sedapuhku andmeid hariduse allakäigust tänapäeva Kanadas.

Kriitika ja bibliograafia osas annab prof. P. Šimbirev arvustava ülevaate teosest „Школоведение“, mis ilmus ülemöödunud aastal Pedagoogikateaduste Akadeemia väljaandel, ja pedagoogikateaduste kandidaadid T. Anastasjeva ja I. Marjenko tutvustavad raamatuid „Родительская общественность в помощь школе“ ning „Работа школы с родителями учащихся“, mis ilmusid möödunud aastal.

Kroonika rubriigis antakse ülevaade: 1) k. a. veebruaris Moskvas toimunud ülevenemaalisest koolide inspektorite nõupidamisest; 2) Vene NFSV Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekust, kus arutati polütehnilise õppetöö korraldamist Moskva linna koolides, ja 3) tutvustatakse lugejaid pedagoogilise konverentsi tööga V klassi õppekasvatustöö küsimustes, mis peeti Leningradis möödunud aasta lõpul.

#### Ajakiri „Народное образование“ nr. 5, 1954.

Selle numbri juhtkiri on pühendatud Ukraina Venemaaga taasühinemise 300. aastapäevale.

Koolide ja haridusosakondade ülesandeid Kommunistliku Noorsooühingu XII kongressi otsuste valguses käsitletakse juhtkirjale järgnevas kirjutises.

Rahvahariduse organiseerimise osas peatutakse kõigepealt õpetajate k. a. suvekursuste korraldamise küsimustel.

Möödunud aasta kogemusi silmas pidades käsitletakse järgmises kirjutises õpilaste suvepuhkuse organiseerimist käesoleval suvel.

Leningradis peeti mõni aeg tagasi õpetajate täiendusinstituutide direktorite nõupidamine. Selle nõupidamise materjalide alusel käsitletakse õpetajate täiendusinstituutide tööküsimusi, kusjuures peatutakse lähemalt Sverdlovski linna ja Voroneži, Gorki ning Tomski oblasti õpetajate täiendusinstituudi kogemustel.

Selle osa järgmises kirjutises tutvustatakse lugejaid Stalingradi oblasti Novo-Annenski rajooni tööga koolikohustuse täieliku täitmise kindlustamisel.

Praktiliste kogemuste alusel peatutakse selle osa lõpul rajooni haridusosakonna töö plaanimise küsimustel.

Koolielu rubriigis köidavad lugejate tähelepanu kõigepealt Krasnodari krai Žuravski kooli kogemused õpilastele praktiliste oskuste ja vilumuste andmisel, õppetöö ühendamisel õpilastele jõukohase ühiskondlikult kasuliku tööga.

Traditsioonide osast õpilaskollektiivi kasvatamisel kirjutab Ukraina NSV Vinitsa 4. Keskkooli direktor sm. T. Komarnitski.

Rubriigis „Liiduvabariikides“ on kaks kirjutist. Esimeses neist tuuakse võrdlevaid andmeid rahvahariduse olukorrast Taga-Karpaatide Ukrainas enne ja pärast taasühinemist Ukrainaga. Teises kirjutises tutvustatakse lugejaile lasteraamatuid, mille autoreiks on tuntud ukrainain kirjanikud.

Kriitika ja bibliograafia osas antakse kriitiline ülevaade teosest „Элементы политехнического обучения в преподавании биологии“, mille möödunud aastal andis välja Pedagoogikateaduste Akadeemia.

Ajakirja lõpul on kroonika rubriik; selles tehakse kokkuvõtte Vene NFSV Haridusministeeriumi kolleegiumi koosolekust, kus arutati Irkutski Oblasti Haridusosakonna tööd.

9 АВГ 1954

SISUKORD.

Juhtkiri. 14 aastat Nõukogude Eestit	385
M. Smolkin. Tšehhovi kunstimeisterlikkus	390
J. Valgma. Liitsõna käsitlemine koolis	401
K. Leht, H. Reinop. Mõtteid ja märkmeid «Eesti kirjanduse ajaloo» puhul	419
H. Liimets. Kooli metoodiline kabinet	429
H. Bachman ja S. Rebane. Matemaatika tunnid I klassis esimesel nädalal	434
P. Kremnev. Uue Korea rahvakool	443
... Uut pedagoogilist kirjandust	446

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. 14 лет Эстонской Советской Социалистической Республики	385
М. Смолкин. О художественном мастерстве Чехова	390
Ю. Валгма. Разработка вводных слов в школе	401
К. Лехт, Х. Рейноп. Мысли и заметки об учебнике эстонской литературы	419
Х. Лийметс. Школьный методический кабинет	429
Х. Бахман, С. Ребане. Уроки математики первой недели в I классе	434
П. Кремнев. Народная школа новой Кореи	443
... Новая педагогическая литература	446

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. VI 1954. Trükkimisele antud 12. VII 1954. Trükiarv 2520. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,98. MB-08187. Tellimise nr. 1246. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

На эстонском языке.

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





msy

108 9 205

19765  
7)

Rbl. 5.—